

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM LETRAS E LINGUÍSTICA

BRUNO JABORANDY MAIA DIAS

**Rasura Oral com comentários textuais e pragmáticos:
Caminhos da intertextualidade no processo de criação textual por uma díade de alunas
francesas**

Maceió
2019

BRUNO JABORANDY MAIA DIAS

**Rasura Oral com comentários textuais e pragmáticos:
Caminhos da intertextualidade no processo de criação textual por uma díade de alunas francesas**

**Texto para defesa de Tese de Doutorado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Linguística.
Orientador: Prof. Dr. Eduardo Calil de Oliveira**

Maceió
2019

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário Responsável: Marcelino de Carvalho

D541r Dias, Bruno Jaborandy Maia.

Rasura Oral com comentários textuais e pragmáticos : caminhos da intertextualidade no processo de criação textual por uma díade de alunas francesas / Bruno Jaborandy Maia Dias. – 2019.

139 f. : il.

Orientador: Eduardo Calil de Oliveira.

Tese (doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas.
Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2019.

Bibliografia. f. 134-138.

Anexo: f. 139.

1. Rasura oral (lingüística). 2. Intertextualidade. 3. Memória do objeto. I. Título

CDU: 81'42



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA



TERMO DE APROVAÇÃO

BRUNO JABORANDY MAIA DIAS

Título do trabalho: "RASURA ORAL COM COMENTÁRIOS TEXTUAIS E PRAGMÁTICOS: Caminhos da intertextualidade no processo de criação textual por uma diáde de alunas francesas"

Tese aprovada como requisito para obtenção do grau de DOUTOR em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador:

Prof. Dr. Eduardo Calil de Oliveira (PPGLL/Ufal)

Examinadores:

Prof. Dr. Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti (Ufal)

Prof. Dr. Eudes da Silva Santos (UFRPE)

Profa. Dra. Angelina Nunes de Vasconcelos (Ufal)

Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira (PPGLL/Ufal)

Maceió, 7 de junho de 2019.

Para Fátima Jaborandy e Jose Luiz Jaborandy Junior, *in memoriam*.

AGRADECIMENTOS

No Doutorado vai ser mais tranquilo, eles disseram...Você vai ter mais tempo para escrever, eles disseram. Bom, não foi. Mas podia ter sido mais difícil. Enquanto eu escrevo esses agradecimentos, nosso país sofre com a possibilidade de exterminar todos os avanços em educação dos últimos 25 anos. Talvez nós sejamos a última turma que fez Pós-Graduação “gratuita” no Brasil. Comecei dizendo que não foi tranquilo, mas teria sido muito mais difícil, tivesse eu que pagar mensalidades e conciliar trabalho e estudo.

Por isso meu primeiro agradecimento vai à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal (CAPES), pelos 4 anos de bolsa concedida, sem atrasos. Vejo com lágrimas nos olhos uma instituição tão importante tendo que diminuir sua atuação frente aos recentes ataques. Sem o suporte desta instituição eu tenho certeza de que não chegaria até aqui. Meu muito obrigado.

À minha família, que foi sempre muito presente em todo este percurso de carreira acadêmica, me dando suporte emocional, e, algumas vezes, financeiro, para que eu pudesse me dedicar ao Doutorado e à minha tese. Nem sempre nos entendemos, mas reconheço e tenho gratidão pelos esforços, e sacrifícios, feitos por vocês, meu pai, Marcelo e minha mãe, Luiza, para que eu e minha irmã tivéssemos acesso a uma excelente educação. Obrigado, minha irmã Marília, pela presença e palavras de apoio.

A meu amor, Yasmin Assis, que me tirou de um lugar escuro e frio e me trouxe paz novamente. Aprendi a me reinventar com você, que, apesar de muito jovem, tem um espírito sábio e decidido. Yin para o meu Yang. Obrigado por “puxar a minha orelha” quando eu não conseguia escrever e obrigado por entender as minhas ausências nestes últimos meses. E obrigado por me dar o maior presente que eu podia ganhar no mundo, nossa filha, Lígia. Te amo.

Filha, seu sorriso aparecia em minha mente todas as vezes em que eu pensava em desistir. Quando eu soube que você vinha, meu mundo mudou inteiro, e eu aprendi que existe um amor que é impossível de se entender e de explicar. Somos três, eu você e sua mamãe, embora sejamos um só. Somos família e agora papai vai ter mais tempo para brincar e cantar contigo.

Ao meu orientador, Eduardo Calil, que me percebeu ainda no Mestrado e me ofereceu a possibilidade de trilhar uma carreira acadêmica repleta de desafios. Trabalhar com o senhor é “andar na corda bamba”, sabendo que do outro lado tem uma recompensa que vai me deixar mais forte. Obrigado por confiar em mim como seu tradutor, professor de inglês e por instilar em mim

um senso de disciplina, comprometimento e responsabilidade. E obrigado por manter o canal de comunicação aberto, sempre, para que eu pudesse me expressar quando os comentários eram duros demais. Tenho imensa gratidão e respeito pelo senhor.

Às colegas de orientação, Kall Anne e Lidiane Lira, por terem realizado a coleta que utilizei no trabalho e a Victor Charruad, por ter feito a transcrição em língua francesa. Analisando os processos, eu pude entender como deve ter sido árdua a tarefa de coletar tudo. Muito obrigado. A todos os membros do Laboratório do Manuscrito Escolar, obrigado pelo apoio e pelas críticas construtivas nos últimos anos.

A meu amigo Lucas Fernandes. Acredito que ter você por perto é puro produto sincrônico. Como acreditamos ter laços familiares ancestrais, isso se torna ainda mais forte. Obrigado por estar por perto e pela imensa ajuda nestes últimos dias antes de finalizar a tese. Conversar contigo alivia o coração e incomoda onde deve incomodar.

A Janaina Lygia, minha amiga, como foi importante sua mensagem naquele dia. No meio do furacão, sua empatia me cativou. Obrigado por se preocupar comigo e por me oferecer tanto carinho e tanta compreensão. Foi demais ser seu colega de orientação, sem você eu não teria conseguido finalizar o projeto para o comitê de ética. Espero que um dia trabalhemos lado a lado, será um prazer.

Aos amigos revolucionários, uma das melhores coisas deste Doutorado. Sua alegria e espírito livre me salvaram em vários momentos. Amo vocês e sei que ainda celebraremos juntos em muitas ocasiões. Salve salve Islan Lisboa, Niedja Egito, Cristiane Souza, Mayara Cordeiro, Miriam Pessoa, Samuel Barbosa, Álvaro Brandão e Flávia Karolina (#nãovaiterprova).

Aos professores Charles Bazerman e Christiane Donahue, que realizaram a leitura criteriosa do artigo submetido pós-evento Writing Research Across Borders. As sugestões dadas para nosso trabalho se refletem em toda esta tese. Estamos ansiosos para ver o volume ser lançado.

A minha banca de qualificação, professor Ricardo Jorge e professora Adna. Admiro vocês pessoalmente e academicamente. Existe leveza e *finesse* na Academia, e ela se encontra no coração de pessoas como vocês.

Mesmo sabendo que vou ser injusto e esquecer alguém, gostaria de prestar meus agradecimentos a pessoas que foram, ou são, importantes em minha vida e que contribuíram de alguma maneira com o meu percurso nos últimos 4 anos: Caíque Guimarães, John Harrison,

Taynara Pretto, Daniella Campelo, Luana Maher, Fátima e Vanessa Tenório, Vinicius Viana, Erika Fernanda Lima, Mariá Albuquerque, André Batista, Fabrício Camacho, Raphael Araújo, Beto Macário, Robson Cavalcante, Estêvão dos Anjos, Rebeca Lima, Vanessa Santana, Marcella Gois, Diojone Farias, Bianca Andrade, Danillo Guimarães, Daniel Amorim.

O agradecimento final vai para aqueles que, de sol a sol, tentam sobreviver em um país marcado por contrastes e injustiças. É graças aos impostos que eles pagam que nós podemos (como gostaria de dizer podemos...) ter acesso a uma universidade pública de qualidade e ter a possibilidade de receber uma bolsa que nos permita dedicação exclusiva. Esse trabalho é para vocês, e minha esperança é de que um dia este trabalho chegue em suas casas e os beneficie de alguma maneira.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo iluminar os conceitos de intertextualidade e memória do objeto em três processos de escritura colaborativa por uma díade de alunas francesas. Para tanto, nossa apreciação analítica foi realizada via conceito de rasura oral comentada (ROC), proposto por Calil (2017). Todo o material apreciado foi coletado por integrantes do Laboratório do Manuscrito Escolar (L'ÂME), por meio do sistema de coleta denominado Sistema Ramos, uma perspectiva multimodal de escrita, que compreende a imagem da dupla, o diálogo entre elas, a voz da professora em sala de aula e, por meio de uma caneta *smartpen*, a escrita em si. Tudo é sincronizado em apenas um arquivo, chamado filme-sincro e transcrito integralmente no software Word. Nossa revisão de literatura compreende os estudos em escritura colaborativa, partindo de Murray (1992), Daiute e Dalton (1993), Daiute et. al. (1993), Sharples (1999), Kleinen-Staarman (2003), Vass (2007, 2010), Rojas-Drummond et.al. (2008), Wigglesworth e Storch (2009), Vass et al. (2008). Sobre a relação entre processos de escritura colaborativa e intertextualidade nós passamos por Fairclough (1992), Bloome e Egan-Robertson (1993). São centrais em nossos trabalhos as relações de alteridade inspiradas pela obra de Bakhtin e ressignificadas por Amorim (2009) e Van Dijk (1998). Refletimos sobre a metalinguagem nos trabalhos de Camps (1997), Bazerman (2015) e Myhill e Jones (2015). Antes de adentrarmos o conceito de rasura oral comentada circulamos pela Crítica Genética de Gresillon (2007) e pela Genética de Textos de Biasi (1996, 2010). Nos estudos sobre a rasura oral comentada iniciamos por Felipeto (2008) e nos dirigimos a Calil (2010, 2012a, 2012b, 2012c, 2012d, 2013, 2016, 2017). Nesta revisão, apresentamos as condições segundo as quais o conceito de rasura oral comentada teve origem, seu funcionamento e a ordem pela qual se subdivide. Além disso, estabelecemos algumas considerações sobre a coleta de dados para a posterior análise. Para nossa fundamentação teórica sobre criação de títulos e de nomes de personagens utilizamos os trabalhos de Calil (2010), Calil e Lima (2013), Calil (2012c) e Calil et al. (2015). Dos três processos que passaram por uma apreciação analítica, dois trouxeram referências à novela *Violetta*, exibida pelo Disney Channel, confirmando que, ao escreverem um texto escolar, as crianças trazem referências de suas vidas pessoais, de outros universos que circundam seu aprendizado. Nosso trabalho pode servir de base para propostas didáticas que estimulem a inserção desses personagens nos manuscritos escolares, pois, ao tocarem em seus nomes a dupla acaba traçando paralelos interessantes, em uma colagem de influências típicas do pensar infantil.

Palavras-chave: Rasura oral; Intertextualidade; Memória do objeto

ABSTRACT

The present work aims at illuminating the concepts of intertextuality and memory of the object in three processes of collaborative writing by a dyad of French students. Thus, our analytical appreciation was made via the concept of Commented Oral Erasure (ROC), built by Calil (2017). All the material that was analyzed was collected by members of the Laboratory of the School Manuscript (L'ÂME), by the collecting system named Ramos System, a multimodal perspective of writing, which comprehends the dyad's image, the dialog between them, the teacher's voice in the classroom, and, by a smartpen, the writing itself. All of it is synchronized into a single file, called film-synchro and transcribed verbatim in the Word software. Our literature review comprehends the studies of collaborative writing, from Murray (1992), Daiute & Dalton (1993), Daiute et. Al. (1993), Sharples (1999), Kleinen-Staarman (2003), Vass (2007, 2010), Rojas-Drummond et.al. (2008), Wigglesworth and Storch (2009), Vass et. al. (2008). On the relationship between collaborative writing processes and intertextuality we passed by Fairclough (1992), Bloome and Egan-Robertson (1993). Central in our work the alterity relations inspired by the works of Bakhtin and signified in a different way by Amorim (2009) and Van Dijk (1998). We reflect on the metalanguage in the works of Camps (1997), Bazerman (2015) and Myhill and Jones (2015). Before getting to the concept of commented oral erasure we circled the Genetics Critic of Gresillon (2007) and by the Text Genetics of Biasi (1996, 2010). In the studies on commented oral erasure we started by Felipeto (2008) and drove towards Calil (2010, 2010a, 2010b, 2012b, 2012c, 2013, 2016, 2017). In this review we presented the conditions in which the concept of ROC had its origins, its functioning and the order of its subdivisions. Beyond that, we established some considerations on the collect. To our theory ground on creating titles and character names we worked on Calil (2010), Calil and Lima (2013), Calil (2012c) and Calil et. al. (2015). From the three processes that passed through an analytical appreciation, two of them brought references to the soap opera *Violetta*, broadcasted by Disney Channel confirming that, when writing a text at school, children bring references of their personal lives, of another universes that surround their apprenticeships. Our work may serve as basis to didactic purposes that stimulate the insertion of these characters into school manuscripts, because, by touching their names the dyad ends up tracing interesting parallels, in a collage of influences, typical of the children thinking.

Key words: Oral erasure; Intertextuality; Memory of the object.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|-------|
| Figura 1 – A escrita como design criativo (SHARPLES, 1999, p.72)..... | p.28 |
| Figura 2 - Detalhamento infográfico do filme-sincro do Processo 003..... | p.95 |
| Figura 3 – Modus operandi de análise a partir de comentários no Word..... | p.96 |
| Figura 4 – Manuscrito com tema livre resultado do processo 003..... | p.100 |
| Figura 5 - Transcrição normativa do manuscrito resultante do processo 003..... | p.101 |
| Figura 6 – Manuscrito resultante do processo 005..... | p.106 |
| Figura 7 – Manuscrito resultante do processo 007..... | p.118 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-------|
| Tabela 1 – Esquema de apresentação da Rasura Oral Comentada (ROC)..... | p.75 |
| Tabela 2 – Tipo e descrição de rasura oral comentada baseadas em Calil e Felipeto..... | p.79 |
| Tabela 3 – Detalhamento dos seis processos coletados..... | p.93 |
| Tabela 4 – Quantificação de OTs reconhecidos por cada elemento da díade e no total..... | p.97 |
| Tabela 5 – Quantificação de OTs reconhecidos por cada elemento da díade e no total..... | p.97 |
| Tabela 6 – Sequência de eventos narrativos do processo 003..... | p.100 |
| Tabela 7 – Fragmento do TD, cmts. sobre o objeto textual “nome de personagem”..... | p.102 |
| Tabela 8 – Transcrição normativa do processo 005..... | p.107 |
| Tabela 9 – Recorte dos turnos 118 a 123 do processo 005..... | p.107 |
| Tabela 10 – Discussão sobre a utilização da palavra “babique”..... | p.108 |
| Tabela 11 – Recorte do turno 185 do processo 005..... | p.111 |
| Tabela 12 – Reconhecimento de objeto textual ligado aos elementos narrativos..... | p.112 |
| Tabela 13 – Momento de enunciação da “sopa de cão”, por Maëlle..... | p.115 |
| Tabela 14 – Recorte dos turnos 220 e 221 do processo 007..... | p.116 |
| Tabela 15 – Recorte dos turnos 259 e 260 do processo 007..... | p.117 |
| Tabela 16 – Transcrição normativa do manuscrito do processo 007..... | p.119 |
| Tabela 17 – Tradução livre para o português do processo 007..... | p.119 |
| Tabela 18 – Recorte de turnos dialogais do processo 007, turnos 515 a 530..... | p.121 |
| Tabela 19 – Recorte entre os turnos 537 e 551 do processo 007..... | p.122 |
| Tabela 20 – Recorte entre os turnos 555 e 560 do processo 007..... | p.124 |
| Tabela 21 – Recorte entre os turnos 578 e 583 do processo 007..... | p.125 |
| Tabela 22 – Recorte entre os turnos 682 e 692 do processo 007..... | p.126 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------------|--|
| ROC | Rasura Oral Comentada |
| L'ÂME | Laboratório do Manuscrito Escolar |
| OT | Objeto Textual |
| Cs | Comentário Simples |
| Cdes | Comentário Desdobrado |
| SIN | Sintático |
| PRA | Pragmático |
| LEX | Lexical |
| TEX | Textual |
| ORT | Ortográfico |
| PON | Pontuação |
| GE | Gráfico-Espacial |
| SEM | Semântico |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| 1. Introdução | 14 |
| 2. Seção 1: Revisão de Literatura..... | 17 |
| 2.1 Primeiros estudos sobre escrita colaborativa: década de 1990..... | 17 |
| 2.2. Estudos sobre intertextualidade e escrita colaborativa: avanços da primeira década dos anos 2000 | 31 |
| 2.3. Alguns estudos sobre metalinguagem | 44 |
| 3. Seção 2: Base teórica..... | 50 |
| 3.1. Desdobramentos em relação ao conceito de intertextualidade..... | 50 |
| 3.2. Memória do objeto | 56 |
| 3.3. O modelo cognitivo de contexto | 61 |
| 3.4. Estudos sobre a rasura gráfica | 64 |
| 3.5. Rasura oral comentada: estatuto e diferentes acepções | 67 |
| 3.6. Criação de títulos e elaboração de nomes de personagens | 82 |
| 4. Seção 3. Metodologia e categorias de apreciação analítica: nosso corpus, coleta de dados, princípios metodológicos | 92 |
| 4.1. Nosso corpus: descrição e detalhamento..... | 92 |
| 4.2. Coleta de Dados: procedimento multimodal | 94 |
| 4.3. Quantificação: número de objetos textuais e comentários simples e desdobrados | 97 |
| 5. Seção 4. Apreciação analítica dos comentários de três processos de produção textual | 98 |
| 5.1. Apreciação analítica do processo 003 | 98 |
| 5.2. Apreciação analítica do processo 005 | 105 |
| 5.2.1. Descrição da discussão durante a combinação..... | 105 |
| 5.2.2. A escolha do personagem cão e um possível nome para ele | 108 |
| 5.2.3. Relações intertextuais: balader e rock and roll..... | 114 |
| 5.2.4. Maëlle e a sopa de | 114 |
| 5.3. Apreciação analítica do processo 007 | 116 |
| 5.3.1. Descrição da discussão durante a combinação..... | 116 |
| 5.3.2. Momento da inscrição: apreciação analítica dos turnos dialogais..... | 116 |
| 5.3.3 Processo x Produto: apreciação analítica sobre o texto-dialogal..... | 119 |
| 5.3.4 Descrição dos turnos específicos apreciados analiticamente | 121 |
| 5.3.5. A intertextualidade com a novela <i>Violetta</i> | 126 |
| (In) Conclusões | 128 |
| Referências..... | 134 |
| Anexos..... | 140 |

1.Introdução

Muitas vezes, a vida nos propõe caminhos marcados por bifurcações. A trajetória acadêmica que venho empreendendo desde que entrei no curso de Comunicação Social, Bacharelado em Jornalismo, em 2004, é repleta destes desvios. Invejo os que sabiam o que queriam desde a época escolar, porque nunca fui um destes. Optei por Jornalismo pois escrever era algo que me fascinava, à época eram os blogs que estavam em evidência e, assim, eu e meus amigos, íamos criando uma comunidade de escritores e leitores de nós mesmos.

Em 2004, a estrutura do curso de Jornalismo era bastante precária e desmotivava muito a nós estudantes. Me graduei em 2009 e, em 2010, eu começava minha carreira como professor de inglês de uma Escola de Idiomas de Maceió. Mergulhei no trabalho e fui me fascinando pela docência. Com acesso à biblioteca de minha mãe, pedagoga de formação e uma grande influência para mim, eu fui estudando, lia tudo que estava disponível. Naquele mesmo ano, iniciei uma pós-graduação Lato Sensu em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Universidade Cidade de São Paulo, em parceria com a Academia Alagoana de Letras. Para o TCC da especialização desenvolvi, em parceria com minha amiga e parceira de trabalho Fátima Caroline Almeida, um laboratório de escrita inspirado pelos Círculos de Leitura de Paulo Freire. Chamamos este laboratório de Círculos de Criação e a modalidade, de escrita coletiva, algo que tinha visto ser praticado por um grupo chamado Wu-Ming, que publicava livros escritos a diversas mãos e escondiam-se sob um mesmo pseudônimo.

A experiência na Especialização foi essencial para a vontade de me tornar um pesquisador. Em 2011, me inscrevi como aluno especial de uma disciplina do programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Alagoas. Foi quando conheci a professora Adna de Almeida Lopes. Consegui ao final da disciplina me aproximar da professora e pedir sua orientação para um possível projeto de Mestrado. Acredito que, devido ao meu esforço e à minha dedicação na disciplina, ela aceitou e foi o início de um importante relacionamento orientadora/orientando.

Em 2012, fui aprovado na seleção de Mestrado do PPGE, sob a orientação da professora Adna, e iniciei meus estudos na perspectiva *stricto sensu*. O professor Eduardo Calil, ao ver meu empenho e interesse durante a apresentação de um seminário, propôs a professora Adna que fosse

meu co-orientador, e que focássemos nosso trabalho na identificação do que poderíamos classificar como criatividade. Defendi em 2014 a dissertação de Mestrado com o título ‘A Intertextualidade como Critério para Textos Criativos’, na qual apontei que os aspectos inerentes da relação estabelecida entre diversos textos pode ser um importante indicador da criatividade de um texto, partindo da perspectiva de que um texto não se cria sozinho.

Um recorte da dissertação foi publicado, em 2017, na Revista *Entretextos*, da Universidade Estadual de Londrina, com o título ‘De novo criari: análise de manuscritos escolares por meio de critérios de criatividade e intertextualidade’, em co-autoria com a professora Adna Lopes e o Professor Eduardo Calil. Uma de nossas conclusões com o trabalho é a de que “a criatividade é gerar lugares novos, mundos novos, personagens novas, sem deixar de dialogar com os clássicos, com o legado cultural dos que sentiram que o papel no mundo era o de ser um criador” (DIAS; LOPES; CALIL, 2017, p. 102).

Os avanços empreendidos no período de Mestrado, simultâneos aos diversos estudos elaborados por Eduardo Calil, nos forneceram o instrumental necessário para migrarmos para o campo da Linguística já que, agora, a intenção era a de se estudar não apenas o produto (os manuscritos escolares), mas, sim, o processo de escrita colaborativa. Em 2015 iniciei o Doutorado em Linguística, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas. Esta tese marca a conclusão deste percurso iniciado em 2011, quando ainda era aluno especial.

Para esta tese¹ o cenário é uma sala de aula, em um dia normal. Crianças juntam suas carteiras para a dois, produzir um texto. Isso se dá uma vez por semana, por um período de um mês. Seis textos “escritos a quatro mãos e duas cabeças”. O resultado das interações é documentado em áudio e vídeo, transcrito e analisado. São crianças que recém compreenderam o princípio alfabético, com seu conhecimento sobre a língua escrita ainda em construção. O que elas conversam sobre o texto permite uma espécie de acesso ao que elas parecem pensar, ao que falam uma para a outra durante esse processo.

Nosso objetivo, no presente trabalho, é, por meio do conceito de rasura oral comentada, proposto por Calil (2017), ponderar sobre questões específicas que circundam esse universo de

¹ Este trabalho foi submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas e a situação do Parecer Consubstanciado Número 1.991.623 foi ‘Aprovado’. O protocolo atendeu às determinações da Resolução 466/12. A data de aprovação foi 30 de março de 2017, analisado por Nelma Coelho de Araújo, coordenadora. O parecer estará disponível na seção de Anexos.

criação textual por crianças. Nossa finalidade é a de que, por meio da nossa análise, sejam iluminados os conceitos de intertextualidade e de memória do objeto no texto escrito por uma díade de alunas francesas. Tivemos como foco, nas 3 apreciações analíticas empreendidas, entender quais eram os processos utilizados pela díade analisada quando da nomeação de personagens. Evidenciamos que era forte a presença de intertextualidade, e de memória do objeto, principalmente com a evocação de personagens da novela infantil *Violetta*, exibida pelo canal Disney Channel. O nome de personagens que remetem a esta novela aparecem repetidamente, nos processos 003 e 007.

O trabalho está estruturado em quatro sessões: na sessão 1 tratamos da nossa revisão de literatura, com os primeiros estudos em escritura colaborativa partindo de Calil(1994) e passando por Murray (1992), Daiute e Dalton (1993), Daiute et al. (1993), Sharples (1999), Kleinen-Staarman (2003), Vass (2007, 2010), Rojas-Drummond et al. (2008), Wigglesworth e Storch (2009), Vass et al. (2008).

Na seção 2 avançamos nos estudos sobre escritura colaborativa e intertextualidade passando por Fairclough (1992), Bloome e Egan-Robertson (1993). São centrais em nossos trabalhos as relações de alteridade inspiradas pela obra de Bakhtin e ressignificadas por Amorim (2009), Van Dijk (1998). Refletimos sobre a metalinguagem nos trabalhos de Camps (1997), Bazerman (2015) e Myhill e Jones (2015). Antes de adentrarmos o conceito de rasura oral comentada circulamos pela Crítica Genética de Gresillon (2007) e pela Genética de Textos de Biasi (1996, 2010).

Ainda na seção 2, apontamos os estudos sobre a rasura oral comentada iniciando por Felipeto (2008) e nos dirigimos a Calil (2010, 2012a, 2012b, 2012c, 2012d, 2013, 2016, 2017). Para nossa fundamentação teórica sobre criação de títulos e de nomes de personagens utilizamos os trabalhos de Calil (2010), Calil e Lima (2013), Calil (2012c) e Calil et al. (2015).

A seção 3 corresponde à metodologia e categorias de apreciação analítica: nosso corpus, coleta de dados e princípios metodológicos.

A seção 4 corresponde às apreciações analíticas dos processos 003, 005 e 007.

2. Seção 1: Revisão de Literatura

2.1 Primeiros estudos sobre escrita colaborativa: década de 1990

Na década de 1990, destacam-se o pioneirismo e a originalidade dos trabalhos de Calil sobre a importância da colaboração. Em seu artigo de 1994², o autor toma o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), como proposto por Vigotski, e de como se dá o seu desenvolvimento em um contexto pedagógico.

Os sujeitos da interação analisada são uma dupla de crianças de seis anos de idade e seu professor, no contexto de uma escola privada da cidade de São Paulo(SP). O professor demandou a essa dupla de crianças que escrevesse uma parlenda infantil tradicional “nonsense”, em letras de plástico. Essa foi apenas uma parte pequena do material coletado em um período de quatro meses, com periodicidade de duas semanas na sala de aula das crianças. O professor dividia seus alunos em duplas e um par diferente era filmado a cada atividade. Ao examinar os diálogos da dupla, Calil afirma que se pode entender a maneira pela qual cada uma das alunas, Bartira e Manuela, lidou com a tarefa.

A faceta de organização e coordenação partiu de Bartira, ela, alfabeticamente, escreveu a primeira parte da cantiga e realizou uma análise detalhada e precisa dos sons que tinham que ser escritos. Já Manuela trabalhou com uma hipótese diferente, indo pelo viés da análise silábica do som. Acolheu as instruções da colega sobre as letras que deveria buscar no recipiente, a partir dos sons, mas “brincou com as palavras e associou algumas sílabas com outros significados, um processo metonímico”³ (CALIL, 1994, p.94).

Mesmo que tenha escrito parte da parlenda alfabeticamente, Bartira a leu sílaba por sílaba, assim como Manuela o fez. Quando o professor a indagou sobre sua leitura, ela lembrou as regras do sistema alfabético no qual esteve trabalhando anteriormente e, assim, pôde revisar sua reinterpretação da frase. Foi o professor o responsável por chamar a atenção de Bartira sobre o fato de ela ter escrito algo diferente do que leu. No exemplo dado por Calil, a aluna leu uma sílaba inteira, “lá”, enquanto apontava para a letra ‘L’. Enquanto que, em outro fragmento, ela leu a sílaba “ma” para as letras ‘M’ e ‘A’:

² O artigo de 1994 é advindo de sua dissertação de Mestrado em Educação, defendida em 1991, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, cujo título é “A construção de zonas de desenvolvimento proximal em um contexto pedagógico”. O trabalho foi orientado por Hercília Tavares de Miranda.

³ No original: “She played on the words and associated some syllables with other meanings (a metonymical process)”.

As questões do professor a fizeram pensar sobre como a escrita funciona. Em outras palavras, ela pôde, assim, explicar tanto ao professor quanto para a sua parceira porque as duas letras eram necessárias para criar um som. Assim, atingiu um novo nível de consciência metacognitiva enquanto tentava explicar porque as duas letras (o L e o A) eram necessárias para escrever “lá”. (CALIL, 1994, p.96)⁴

Estabelecida a distância entre os níveis potencial e real de desenvolvimento, e o relacionamento que se estabelece entre as duas estudantes que compõem a dupla, por meio da colaboração com outros participantes, sejam adultos ou crianças, na interação em progresso, é que se estabelece a zona de desenvolvimento proximal, que Calil traz no artigo de 1994 para embasar os diálogos analisados. A situação de interação compreenderia as características de ritmo e melodia e os aspectos que são próprios a esta atividade em dupla, definida por meio de todos os elementos que a compõem.

O resgate temporal deste trabalho de Calil nos parece caro pois realça os caminhos pelos quais o pesquisador estava seguindo para que se chegasse ao conceito de rasura oral comentada (CALIL, 2017). Na detalhada análise a que se permite, o autor já trabalha pontos como o do entendimento da dinamicidade e complexidade da situação de aprendizagem, da tomada de consciência das integrantes da dupla no momento em que escrevem um texto e do desenvolvimento metalinguístico.

Trazer este trabalho para discussão na presente tese é importante, primeiramente, por situar o autor em nossa revisão e, principalmente, porque ele trabalha com crianças da mesma faixa etária a qual nos propomos trabalhar e detalharemos na metodologia. Ao “escrever” a parlenda com os tipos de plástico e no diálogo consistente com o professor, a dupla vai dando indicações de como entende a leitura e a escrita logo após terem dominado os níveis pre-silábico e alfabético.

No livro ‘Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas’, publicado originalmente em 1998⁵ e oriunda de sua tese de Doutorado⁶, Calil amplia seu escopo de análise, com foco nas rasuras escritas em manuscritos escolares, produzidos por uma dupla de alunas que está

⁴No original: “The teacher’s questions made her think about how writing works. In other words, she was then able to explain both the teacher and her partner why the two letters were needed to make a sound. She thus reached a new level of metacognitive awareness as she tried to explain why two letters (the L and the A) were needed to write “lá”.

⁵ Apesar da edição original ser de 1998, iremos utilizar aqui a 2ª edição do livro, de 2009.

⁶ Defendida em 1995 no Instituto de Estudos de Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas, título: ‘Autoria – (E)feitos de relações inconclusas: um estudo de práticas de textualização na escola’, orientação: Cláudia Lemos.

começando a escrever suas histórias alfabeticamente. O pesquisador questiona a figura do autor, se pode-se tratar a escrita de manuscritos escolares como criação, as decisões que fazem com que seja escolhida determinada palavra em detrimento de outra. A questão central é “procurar saber quais relações são constituídas entre aquele que escreve e o texto escrito em contexto escolar” (CALIL, 2009, p.4). Os sujeitos da pesquisa são uma dupla, Nara e Isabel e os critérios estabelecidos para a escolha desta dupla são os de compreenderem minimamente o sistema alfabético e não se inibirem diante das câmeras. Todo o procedimento foi gravado à época com uma câmera “caseira” em VHS, sendo um protótipo do que o autor viria posteriormente a chamar de Sistema Ramos.

Ao aliar a coleta audiovisual com a análise das rasuras realizadas em papel, o trabalho de Calil ganha características bastante particulares, à época marcadas pela “significativa diferença em relação à maioria dos trabalhos sobre processos de produção de texto”(CALIL, 2009, p.5). Aqui a noção de rasura oral comentada (ROC), que só iria surgir anos depois, já vai demonstrando-se em protótipo, quando o autor estabelece que os apagamentos/borrões/reformulações realizados pela dupla, materializados na escrita, ganharam outro corpo na discussão entre a escrevente e a ditante deste manuscrito.

Também aparecem, prototicamente, as raízes do conceito de ROC na teorização do autor de que, na análise das práticas de textualização, devem ser levadas em consideração as condições nas quais são produzidas, “as formações imaginárias que atravessam os sujeitos ao produzirem conjuntamente uma narrativa ficcional em uma situação pedagógica específica, marcada por uma historicidade própria”(CALIL, 2009, p.63). Essa afirmação situa a produção daquele texto temporalmente e parece abarcar o que circunda o processo.

Ao considerar as rasuras como algo além de meras marcas deixadas no texto, Calil aponta que elas dão indício a dois movimentos diferentes: para os lugares do dito (que parecem funcionar como barreira, ou obstáculo) e para a presença do equívoco constitutivo da língua (marca do imprevisível). Desestruturariam, assim, um “já-dito” para estabelecer novas relações de sentido. O autor parece criticar a maneira pela qual se produz texto, e se intervém na produção textual, pela escola, para o autor, talvez, a dimensão dos efeitos de sentido produzidos por marcas gráficas, como ponto final ou vírgula:

[...] esteja apagada da prática pedagógica pela ilusão necessária da completude do sujeito. Dizendo de outro modo, a escola lida com um sujeito-indivíduo que é capaz de

controlar os sentidos do que diz e com uma noção de língua que faz parte de um sistema, no qual as regras são travestidas de um caráter imutável, a-histórico (CALIL, 2009, p.176).

A afirmação acima propõe avanços para a prática escolar com o texto, que busquem um sentido unívoco, que tragam as regras gramaticais como transparentes e os principais pontos de referência para a aprendizagem da língua escrita. Na crítica proposta por Calil pode-se inferir a necessidade do trabalho com os aspectos que circundam a escrita.

Murray (1992) inicia sua argumentação ao afirmar que a escrita “do mundo real” não é um ato solitário, que ela responde a demandas sociais específicas. Citando o contexto de trabalho como exemplo, no qual se escrevem bilhetes, memorandos, relatórios, trabalhos esses de escrita que necessitam de uma validação, ou confirmação, por parte de um leitor, geralmente um colega ou alguém com um maior posto na hierarquia:

Se nós quisermos assegurar que as classes de escrita do ESL preparem os estudantes para a vida fora de sala de aula, nós devemos dar a eles oportunidades para ter experiência com a escrita colaborativa[...]Se nós vamos incorporar estratégias colaborativas na sala de aula de escrita do ESL, nós necessitamos ter maiores especificações sobre como os falantes nativos colaboram (MURRAY, 1992, p.100)⁷.

Ou seja, para oferecer aos estudantes de ESL (*English as Second Language* ou Inglês como Segunda Língua) experiências mais próximas do seu uso social, em contextos colaborativos, a autora defende um estudo detalhado de como os nativos desempenham esse papel, muito para sair das experiências artificiais de sala de aula, na qual os alunos escrevem *papers* (redações) dissertativo-argumentativos sobre algum tópico e, assim, acabam não experienciando um maior número de escrita aplicada a determinado contexto.

A partir do arcabouço teórico que a pesquisadora construiu ela afirma que existem dois tipos de escritura colaborativa, aquela na qual a maioria das interações ocorre no papel e a outra, na qual essas interações são construídas oralmente. O primeiro tipo dá-se, como proposto pela autora, em contextos de revisão de livros ou periódicos, no qual acaba existindo uma espécie de contexto colaborativo entre autor e revisor, com a discussão de ideias tomando lugar no espaço

⁷ No original: If we want to ensure that our ESL writing classes prepare students for their life outside the classroom, we must give them opportunities to experience collaborative writing. [...] If we are to incorporate collaborative strategies in the ESL writing classroom, we need to have greater specifications on exactly how native speaker participants collaborate.

“do papel”. O segundo, mais afim a esta tese, é aquele contexto colaborativo, em situações de trabalho, na qual se dá pela crítica a rascunhos de relatórios e memorandos.

Outra forma que a autora cita é a da escritura colaborativa como um “evento de letramento”, um conceito que ela toma a partir de Heath, segundo o qual seria um evento porque tem “regras sociais interacionais que regulam o tipo e quantidade de fala sobre o que é escrito, e define maneiras nas quais a linguagem oral reforça, nega, estende ou deixa de lado o material escrito” (HEATH, 1983, p.36)⁸, partindo desse princípios e das observações que realizou em sala de aula, a autora pode ter uma distinção do que “funciona ou não” nesses contextos de escritura colaborativa.

Os dados que ela apresenta são resultados de esforços para a garantia de políticas públicas educacionais junto ao estado da Califórnia, EUA, e foi escolhida uma determinada sessão de escrita⁹, realizada em 1988, com seis participantes, três professores de ESL com competências para esse tipo de ensino e três outros professores que não tinham experiência, mas que estavam se qualificando para tal. Esse grupo reduzido teve acesso a alguns documentos que os permitiram tecer argumentos para a discussão do texto que estavam construindo em conjunto. O resultado desse esforço conjunto permitiu à autora afirmar que uma maneira sofisticada de desenvolvimento de tarefa de escrita é propor aos estudantes de ESL que compartilhem experiências ou conhecimento não compartilhados com outros membros do grupo e, assim, construam um texto. Um tema de sucesso seria o do choque cultural como imigrante, que pode ser trabalhado em uma sala de aula ou enviado a um jornal local.

Temas de sucesso incluíram choque cultural, valores culturais, lendas e contos de sua cultura, e histórias de vida de membros respeitados de suas comunidades. Cada membro do grupo então traduz e transcreve as entrevistas. O grupo, então, constrói colaborativamente um texto sobre aquele tema. Enquanto negociam o texto, eles têm que decidir qual informação é a mesma, qual é a diferente e quais temas acontecem em suas entrevistas. Após isso, eles têm que desenvolver um texto coerente que utilize a informação apropriada para a sua audiência¹⁰ (MURRAY, 1992, p.116).

⁸ No original: [...] social interactional rules which regulate the type and amount of talk about what is written, and define ways in which oral language reinforces, denies, extends or sets aside the written material

⁹ Podemos entender sessões de escrita como os encontros, realizados fora do horário de sala de aula, nos quais eram trabalhados os textos que geraram os dados apresentados pela autora.

¹⁰ No original: Successful themes have included culture shock, cultural values, legends and tales from their culture, and life stories of respected older member of their community. Each member of the group then translates and transcribes the interviews. The group then collaboratively constructs a text on that theme. As they negotiate the text, they have to decide what information is the same, what is different and what themes run through their interviews. They then have to develop a coherent text that uses the information appropriately for their particular audience.

Consignas como essa citada acima seriam capazes, diria Murray, de estimular esse processo colaborativo dos alunos de ESL porque ofereceria situações reais de escritura, seria escrever para o mundo real. As atividades em sala de aula seriam um primeiro passo na direção do estabelecimento de uma teoria do processo de composição, baseada na maneira pela qual os escritores colaborativos atuam. O ponto forte deste trabalho de Murray é colocar professores para construir textos colaborativamente e, a partir da análise do *modus operandi* dessa produções, propor situações de produção de textos socialmente significadas, que poderão ser utilizadas nas salas de aula.

O texto de Daiute e Dalton (1993) trabalha processos pelos meios dos quais alunos e professores compreendem juntos um texto, uma estratégia de ensino recíproco, na qual o professor seria capaz de modelar estratégias de leitura, propor questões, sumarizar e predizer. Esse modelar vai além de demonstrar, porque o professor engaja os estudantes em processos de escrita enquanto progride, e convida os estudantes a tomar controle do processo ao ajudá-los a assumir o papel de professor. Se trataria, então, de uma espécie de crescendo, na qual a autonomia dos estudantes se desenvolveria, de maneira progressiva, capacitando-os a “ensinar” o processo, maneira pela qual ele também sairia aprendendo. O professor oferece *prompts* (consignas, instruções), que os engajam em formular, reformular e sintetizar ideias:

[...] pesquisas sobre aprendizagem expert-novato caracterizam o professor como um colaborador com conteúdo substancial e conhecimento do processo que possui a habilidade para engajar os estudantes em tarefas significativas, a habilidade de assessorar dinamicamente o progresso dos estudantes e a habilidade para usar estratégias efetivas (DAIUTE; DALTON, 1993, p.284)¹¹

A partir desse entendimento, as atividades de escrita seriam beneficiadas tanto pela aliança de uma criança com um expert com habilidades instrucionais, o professor, no caso, quanto pela com uma colega com habilidades mais avançadas na escrita. O principal foco de Daiute e Dalton nesse trabalho reside na colaboração em pares, principalmente por se tratar de uma interação social (e na concepção que elas têm de letramento como algo social) e também pelo fato das crianças introduzirem em seus processos de escritura a brincadeira como forma de

¹¹ No original: “research on expert-novice apprenticeship characterizes the teacher as a collaborator with substantial content and process knowledge who possesses the ability to engage students in meaningful tasks, the ability to assess students' progress dynamically, and the ability to use effective strategies”

expressão, diferentemente de quando produzem um texto lado a lado com o professor, por exemplo:

Os contextos de brincadeira iniciados pelas crianças são significativos para elas. Enquanto elas brincam com as tarefas acadêmicas que têm que cumprir, elas introduzem e trabalham no material que acham mais atrativo – criando seu próprio currículo. Por meio da brincadeira, as crianças introduzem tópicos familiares e salientes e processos que oferecem um contexto para adquirir novo conhecimento e otimizar novas habilidades. No contexto da brincadeira, temas como relacionamentos românticos e brincadeiras de guerra, crianças brincam com novo vocabulário, ortografia, pontuação, organização do texto e desenvolvimento de personagens. (DAIUTE; DALTON, 1993, p. 286)¹².

Daiute e Dalton reforçam que a brincadeira infantil é mais idiossincrática, ou seja, uma maneira incomum de se portar perante um contexto de sala de aula, mas as autoras apontam que ela é relevante na aprendizagem cognitiva e, por isso, deveria ser levada em consideração e ser bem acolhida pelos professores experts.

Recuperando o conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vigostki, e observando-o como sendo relativa e dinâmica, as autoras enfatizam a importância do trabalho colaborativo para a escrita, a partir da pesquisa desenvolvida.

Mesmo que duas crianças sejam, por exemplo, escritores iniciantes, elas têm habilidades e pontos fortes para compartilhar. Novatos são experts que variam em sua maestria da miríade de aspectos da habilidade escrita. E essas diversas expertises podem tornar-se úteis em diferentes pontos durante uma colaboração. Um escrevente pode ser mais versátil em ortografia, outro em desenvolver histórias. Um parceiro pode saber o significado de uma palavra que o par precisa para expressar uma ideia, o outro parceiro pode saber um fato que pode ajuda-los a desenvolver o texto. Como essas diferentes expertises tornam-se relevantes durante o processo de composição, o relacionamento expert-novato muda (DAIUTE; DALTON, 1993, p. 289)¹³

¹² No original: Child-initiated play contexts are meaningful to the children who create them. As children play around the academic tasks they have to accomplish, they introduce and work on material that they find compelling, creating their own curricula. Through play, children introduce familiar and salient topics and processes that provide a context for acquiring new knowledge and mastering new skills. In the contexts of play themes such as romantic relationships and war games, children play with new vocabulary, spelling, punctuation, text organization, and character development

¹³ No original: Even though two children are, for example, beginning writers, they have strengths and skills to share. Novices are experts who vary in their mastery of the myriad aspects of writing skill, and these diverse expertises become useful at different points during a collaboration. One writer may be more facile at spelling, another at developing stories. One partner may know the meaning of a word the pair needs to express an idea; the other partner may know a fact that can help them develop the text. As these different expertises become relevant during the composing process, the expert-novice relationship shifts

As autoras destacam a importância do falar para a aprendizagem colaborativa. Diferentemente dos protocolos iniciais de produção escrita, nos quais era estimulado o pensar em voz alta (*thinking aloud*), nos contextos de interação a dois é quase uma obrigação que esse conteúdo seja externalizado, para que aí se dê a dinâmica do processo colaborativo. Pensar em conjunto sobre o objeto da tarefa, a dois, é uma experiência que deveria enriquecer ambos os elos dessa dupla.

Ainda que pares novatos possam ter uma fala igualmente não sofisticada em relação a uma tarefa, sua fala e sua atividade parecem engajá-los em condições que dão avanço ao seu conhecimento e à sua performance. Como uma atividade, eles estão envolvidos em refletir sobre qual contexto social de colaboração oferece uma razão pela qual os colaboradores falem sobre o que estão fazendo. Assim, o pensar em voz alta oferece a oportunidade para examinar o pensamento de alguém mais explicitamente do que alguém o faz sozinho (DAIUTE; DALTON, 1993, p. 291)¹⁴.

As autoras concluem que, a partir dos dados analisados, da escrita colaborativa, inclusive com diferentes suportes (utilizando computador, utilizando papel e caneta), que há processos comparáveis entre expert-novato e entre pares. Além disso, foi observado no estudo que o ato de repetir (sejam argumentos, sejam trechos da história), desempenham um forte papel na colaboração, “A repetição foi uma parte integral das colaborações e por causa dessa repetição as crianças tinha uma exposição extensiva a novos elementos da história em diferentes contextos” (DAIUTE; DALTON, 1993, p. 324)¹⁵.

O trabalho de Daiute et al.(1993) enfatiza as contribuições dadas por Vigotski ao entendimento de que o trabalho em cooperação faz com que a criança desempenhe “um nível de desenvolvimento mais alto com um parceiro que tenha um conhecimento extenso e que possa modelar a maneira culturalmente aceita de fazer uma tarefa”¹⁶ (DAIUTE et al., 1993, p. 42). É um estudo comparativo que avalia os diferentes impactos existentes na colaboração entre professor e alunos e entre alunos com maior e menor expertise. Na opinião dos autores trabalhar

¹⁴ No original: “Although novice peers may have equally unsophisticated speech in relation to a task, their talk and activity appear to engage them in cognition that advances their knowledge and performance. As collaborators talk about an activity, they are involved in reflecting on what they are doing. Thus, the social context of collaboration provides a reason to think out loud, which provides the opportunity to examine one's own thought more explicitly than one might do alone”

¹⁵ No original: “Repetition was an integral part of the collaborations, and, because of this repetition, children had extensive exposure to new story elements in different contexts.”

¹⁶ No original : “a higher developmental level with a partner who has extensive knowledge and who can model the culturally accepted way of doing a task”

uma atividade desafiadora com um expert pode ser um estímulo ao desenvolvimento, porque o discurso do expert serve como guia para aquela criança (DAIUTE et al., 1993, p.43).

O objetivo do estudo conduzido por essas autoras seria, então, entender a maneira pela qual a criança aborda tarefas de letramento no contexto da escola, na interação social entre pares e com a professora. Entendendo o letramento como um processo social, as autoras afirmam que a interação social pode ser o contexto mais apropriado para desenvolver e praticá-lo:

A interação social entre pares [...] pode motivar as crianças, especialmente aquelas com oito anos de idade ou mais velhas, que focam intensamente em seus grupos de colegas. Somado a isso, quando trabalhando com pares, as crianças podem usar suas abordagens espontâneas para a tarefa, incluindo a ação, pensamento e linguagem que são desenvolvimentalmente apropriadas (DAIUTE et al., 1993, p.43)¹⁷.

Os sujeitos da pesquisa foram alunos da terceira e quarta série de uma escola conhecida por sua diversidade e que era considerada um exemplo de inovação e excelência no sistema escolar norte-americano. A pesquisa reforça, ainda, a competência da professora, premiada por ser didática, confiante e pela compaixão que tinha por seus alunos. A tarefa de escrita consistia em escrever um jornal, *Viajantes do Tempo*, cada criança escreveu com um par, com a professora e individualmente. Os diálogos foram gravados em áudio e analisados posteriormente.

Identificando tal currículo de letramento quando ele emerge nas diversas colaborações oferece *insights* sobre a colaboração como um contexto instrucional desenhado pelos participantes naquele contexto. Enquanto uma professora pode costurar tópicos de discussão para sua avaliação de seus estudantes, o currículo das crianças reflete os aspectos do letramento que foram particularmente desafiadores [...]. Identificar esses currículos é uma maneira de ligar a enculturação das crianças pela professora para o discurso literato e a singular maneira das crianças de produzir sentido a partir de problemas intelectuais (DAIUTE et al., 1993, p.49)¹⁸.

A maioria dos protocolos de escritura, os quais utilizamos para a construção do presente estado da arte, busca uma maneira de conectar a pesquisa a intenções didáticas futuras, sempre acompanhando o currículo escolar, além disso é importante enfatizar que, na citação acima, a visão que se tem é a do processo de escritura como sendo a resolução de problemas, algo muito

¹⁷ No original : « social interaction among peers [...] may motivate children, especially those eight years of age and older, who focus intensely on their peer group. In addition, when working with peers, children may use their spontaneous approaches to tasks, including action, thought, and language that are developmentally appropriate”

¹⁸ No original : “Identifying such literacy curricula as they emerge in diverse collaborations offers insights about collaboration as an instructional context designed by the participants in that context. While a teacher may tailor discussion topics to her assessment of her students’ needs, the children’s curricula reflect the aspects of literacy that they feel the need to explore [...]. Identifying these curricula is one way we link the teacher’s enculturation of children to literate discourse and children’s unique ways of making sense of intellectual problems”

comum quando a Psicologia Cognitiva analisa os movimentos de criação. Por meio das interações sociais as autoras afirmam abrir uma janela para o tipo de estratégia que as crianças utilizam quando abordam as tarefas de letramento:

Nossa hipótese foi a de que no contexto da interação social as crianças tratam seus textos mais como objetos artesanais do que o faziam antes de deliberar, examinar e construir textos com um parceiro e com diferentes parceiros – a professora e um parceiro. As análises das características escritas pareceram especialmente interessantes para usar porque, brincando com um texto, como as crianças tendem a fazer quando trabalham com seus pares, pode permitir às crianças manipular a linguagem escrita com facilidade crescente (DAIUTE et al., 1993, p.50)¹⁹.

A conclusão do estudo conduzido por Daiute e colaboradores foi a de que “a expertise não é a qualidade mais importante em um colaborador. A professora, com seu conhecimento e prática do letramento expert, foi de ajuda para algumas crianças”²⁰ (DAIUTE et al., 1993, p.61), mas o mais importante foi a natureza da interação circundante ao letramento, mais do que a expertise absoluta de qualquer parceiro. O chamado controle da professora, quando em processo de escritura com algum aluno, teve um efeito negativo na interação com ela. Já o engajamento mútuo de ideias das crianças, quando trabalhando umas com as outras, foi muito mais abrangente, tratando de diferentes aspectos do texto. As pesquisadoras concluem o texto com uma espécie de sugestão, de que:

Já que a colaboração em pares do tipo ilustrado aqui, incluindo a brincadeira, exploração extensiva e dependência de suportes sociais e afetivos não é típica no comportamento escolar resultados sugerem que os educadores precisam repensar o design dos contextos instrucionais (DAIUTE et al., 1993, p.62)²¹

O trabalho de Sharples (1999) é um dos mais compreensivos ao investigar a escrita de maneira holística. Para o autor, o ambiente da escrita é geralmente repleto de livros, de arquivos,

¹⁹ No original: “Our hypothesis was that in the context of social interaction children treat their texts more as crafted objects than they had before deliberating, examining and constructing texts with a partner and different partners – the teacher and a peer. The written features analysis seemed specially interesting to use because playing with a text, as children tend to do when working with their peers, might allow children to manipulate written language with increasing facility”

²⁰ No original: “that expertise is not the most important quality in a collaborator. The teacher, with her expert literacy knowledge and practice, was helpful to some children”

²¹ No original : “Since peer collaboration of the kind illustrated here, including play, extensive exploration, and reliance on social and affective supports, is not typical school behavior, these results suggest that educators need to rethink the design of instructional contexts”

notas, rascunhos. O escritor emprega os chamados *implementos de escrita*, como lápis, canetas, borrachas e processadores de texto.

O ambiente que circunda um escritor não é inerte, o passivo receptor de marcas. Ele condiciona ativamente a maneira pela qual escrevemos ao dar suporte (ou ‘proporcionando’) a algumas atividades e restringindo outras. Para entender a interação entre escritores e seus ambientes, nós precisamos olhar não para as propriedades materiais dos implementos de escrita, da mídia, representações e recursos, mas, sim como eles são *usados* (SHARPLES, 1999, p.56).

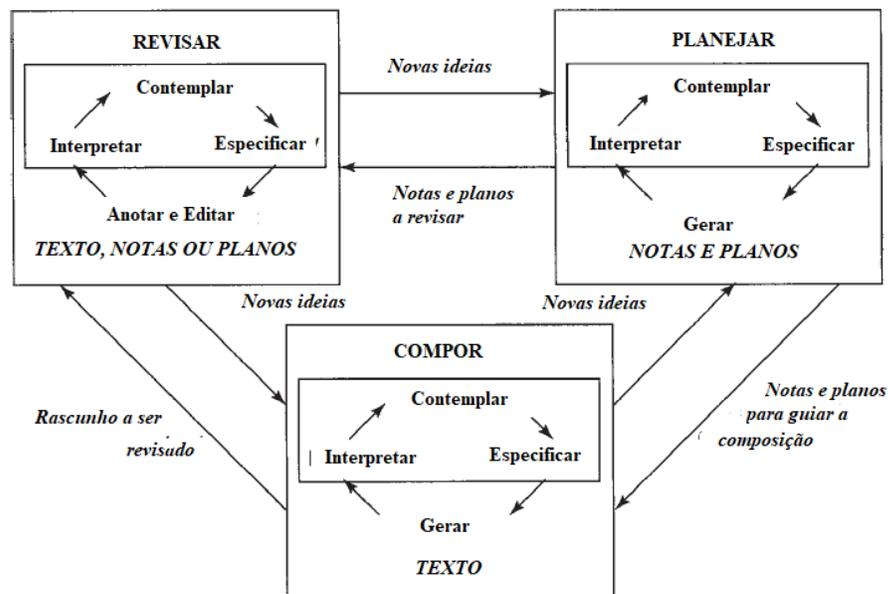
O dilema central da escritura, para Sharples, seria o de que ideias e palavras faladas são efêmeras. Assim que expressam elas começam a desvanecer na mente de quem as ouve. Palavras e ideias necessitariam assim ser gravadas em algum meio, seja papel, gravador de áudio, computador. Quando capturadas, elas calcificam, uma ideia escrita torna-se dissociada da mente que a produziu (SHARPLES, 1999, p. 59). Assim que se tornam escritas elas se dissociam da intenção do escritor, abrindo espaços para diferentes significações por quem quer que as leia. Haveria um esforço contínuo para manter vivas as ideias e intenções, de uma forma que permita ser entendida e armazenada por quem as lê. Há uma afirmação no texto de Sharples que pode parecer clichê, mas sintetiza bem um conceito de que a “escrita (e o design em geral) é uma comunicação consciente e criativa *com e por* materiais para alcançar um efeito humano” (SHARPLES, 1999, p. 60)²², ou seja, aquilo que , como vimos nesta revisão de literatura, realizamos como ferramentas e utensílios culturais acabam sendo meios para se alcançar esse efeito humano, mas constituem parte integrante da escrita e, desta maneira, acabam sendo parte integral do processo.

Por meio de uma espécie de regresso às origens das primeiras elaborações de quais seriam as etapas de um processo de escritura, o autor volta às origens gregas da Retórica Clássica. Para ele havia uma clara distinção entre *inventio*, que seria a invenção e geração de ideias, *dispositivo*, o arranjo das ideias para a apresentação, e *elocutio*, a expressão. É necessário lembrar que a Retórica Clássica nasce como uma ferramenta para processos de argumentação em público, nas ágoras/praças públicas e que, ao menos para Sócrates, a ferramenta da escrita acabava deixando a argumentação menos poderosa, pois o orador devia dominar o seu assunto sem subterfúgios materiais.

²² No original: “Writing (and design in general) is a conscious and creative communication with and through materials to achieve a human effect”

Para Sharples, a distinção entre invenção e a disposição de ideias acabou sendo dissolvida na didática moderna da escrita, sendo encaixotada no que se tem como *planejamento* (é só observar os protocolos que citamos anteriormente), “ao separar *inventio* e *dispositio*, planejando o conteúdo e planejando a apresentação, a retórica afirma a necessidade de considerar o efeito de diferentes arranjos no leitor’ (SHARPLES, 1999, p.65)²³. Essa dupla face do planejamento acaba não sendo enfatizada nas instruções de escrita, embora acabe sendo levada em consideração, por processos, muitas vezes, não conscientes. De certa maneira há sempre uma ideia do efeito da escrita quando ela tem um fim social. A partir dos estudos que realiza, Sharples propõe então um diagrama a partir do qual ele aborda sua visão da escrita como design criativo:

Figura 1 – A escrita como design criativo



Fonte: SHARPLES, 1999, p. 72

Trata-se de um modelo compreensivo do processo de escritura, que, por meio das setas, nos mostra como estas etapas são diluídas, intercambiáveis e interdependentes, mas quase nunca excludentes, “o diagrama é deliberadamente apresentado de uma forma que mostra planejamento, composição e revisão como um ciclo, em vez de uma série de estágios levando ao produto

²³ No original: “By separating *inventio* and *dispositio*, planning the content and planning the presentation, rhetoric stresses the need to consider the effect of different arrangements on the reader”.

finalizado”(SHARPLES, 1999, p. 72)²⁴, é incomum, no entanto, que o escritor mova-se da revisão para o planejamento, mas isso acaba ocorrendo em alguns contextos, tal como o acadêmico. Uma mudança na composição, por meio de dados novos, pode, por exemplo, fazer com que todo o planejamento seja refeito. Iremos agora especificar o entendimento que Sharples possui de **planejamento, composição e revisão**.

O autor inicia sua explanação sobre planejamento comentando as diferenças existentes com outros domínios. Um plano para construir uma rua, por exemplo, que envolve arquitetos, engenheiros e operários da construção, não pode ser “destruído” no meio do processo sem gerar uma perda de recursos financeiros para quem está pagando pelo projeto. Segundo ele, há mais flexibilidade em um plano de escrita, pois os únicos recursos físicos que o ato de escrever consome são papel e caneta, e parar o planejamento significaria apenas apagá-lo, amassá-lo em uma bola de papel, ou apagar o que já foi escrito em um processador de texto.

Um plano escrito, ou rascunho, é sempre uma expressão do ‘escritor então’. O ato de escrever traz em si ideias e intenções que o escritor nunca teve no início da tarefa, ou que não puderam ser expressos em nenhum detalhe. Quando a escrita progride o plano fica progressivamente fora de sintonia com o ‘escritor agora’. O plano não se torna redundante mas necessita ser continuamente reinterpretado para adequar-se a situação cambiante. Um escritor que olha para um plano como uma especificação fixa para o texto está perdendo sua qualidade distintiva: um plano de escrita é um mecanismo para exploração de ideias e design criativo (SHARPLES, 1999, p.74, 75).

A **composição** é, de acordo com Sharples, a atividade central da escrita, o processo em si de produzir um texto em uma página ou em uma tela. Segundo ele, seria errado descrever o processo como apenas gerar palavras, seria como dizer que dirigir é apenas girar o volante, ou que correr é movimentar uma perna na frente da outra. São as atividades básicas em dirigir, em correr e em escrever, mas que acabam não capturando a sua essência. Mais do que isso, escrever é criar um design do texto.

Para Sharples, em qualquer dado momento do processo de composição, o escritor encontra-se engajado na situação corrente, que consistiria de esquemas mentais, de limites, do texto que foi escrito até então e do ambiente físico. Mantém uma representação dessa situação em sua memória de trabalho, representação essa que acaba oferecendo um contexto para o pensamento criativo, por meio do dizer o conhecimento (*knowledge telling*) e da transformação

²⁴ No original: “The diagram is deliberately laid out in a form that shows planning, composing and revising as a cycle, rather than a series of stages leading up to a finished product”

do conhecimento (*knowledge transforming*) (BEREITER; SCARDAMALIA, 1987) . Pistas desse contexto ativariam a memória de longo prazo. Essa contemplação é, assim, armazenada na memória de trabalho. O próximo passo seria selecionar e organizar essas proposições, e transformá-las em uma linguagem adequada ao contexto. Essa linguagem tem que manter um fluxo de comunicação, conectar-se ao texto existente, por meio de uma sequência de palavras que se referem ao dito texto, que introduzem novas informações. E, finalmente, mas não menos importante, o escritor transcreveria essa linguagem na página ou na tela.

Compor é, então, um processo não de esvaziar a mente, mas de ativamente reconstruí-la. O mais recente texto escrito é uma gravação externa de ideias em uma forma manuseável que o escritor pode reler e refrescar a memória e dirigir a composição para a frente. O ato de escanear o texto também pode perturbar a composição em relação a marcha avante do texto. Um escritor no ato da composição está em uma tensão mental contínua entre interpretar ideias existentes e criar novas ideias (SHARPLES, 1999, p.92).

Sharples inicia o seu ponto de vista sobre a **revisão** mostrando como ela é aplicada de maneira pouco eficiente, ou mesmo inadequada, no contexto da didática da escrita voltada para crianças. Para ele, a revisão, em sala de aula, acaba afastando as pessoas da escrita pela recomendação dos professores para que se revise o texto, mesmo sem que seja explicado como ou por que. Uma criança, que trabalhou arduamente para construir aquelas 15, 20 linhas, que descobriu novas ideias, argumentou e entregou para o professor, recebe de volta o material todo rabiscado com caneta vermelha.

Existe um vão entre a perspectiva da criança, de que conseguiu reunir suas ideias, e a do professor, cuja ideia de um bom texto é o que apresenta características de gramática e ortografia conforme o cânone. Para Sharples, todo esse processo de revisão parece destinado a acabar com a motivação da criança, ao enfatizar que sua composição parece nunca poder chegar ao nível desejado pelo professor. Em sua opinião, a hostilidade que alguns adultos têm em revisar seus textos carrega muito dessa primeira perspectiva do que seria a revisão quando se era uma criança em idade escolar:

Revisar um texto envolve uma quantidade de processos interativos, o mais básico sendo o alcance de padrões. Quando lemos um texto nós combinamos a forma das palavras com os esquemas mentais armazenados e a melhor combinação constitui o sentido. Quando continuamos, o texto se torna preditivo: as novas palavras cabem em um padrão

de gramática e estilo. Se nós achamos uma palavra com a ortografia incorreta ou uma frase mal construída, ela acaba com nossas expectativas e torna-se candidata para a revisão. Dos primeiros aprendizados com a leitura, as crianças começam a construir esses padrões de linguagem correta e apropriada, um processo encorajado pelas lições da escola em ortografia e gramática (SHARPLES, 1999, p. 104) ²⁵.

Sharples afirma que em escritores experientes o professor é “internalizado”, escreve-se já esperando uma resposta de quem está lendo aquele texto, escreve-se para se chegar ao alcance de padrões de quem o lerá. Esse princípio é mister no contexto acadêmico, no qual se conhece o leitor potencial daquele texto numa atitude de alteridade (o orientador) ou o meio em que será publicado, em suas características (o periódico) e se tem que estar sempre dentro de determinados padrões.

2.2. Estudos sobre intertextualidade e escrita colaborativa: avanços da primeira década dos anos 2000

Kleinen-Staarman et al. (2003) investigam os discursos multimodais em um ambiente de letramento colaborativo, no qual a conversação face a face junta-se a comunicação mediada pelo computador. Partindo de um modelo de educação socialmente mediado, os autores fizeram a contextualização dessa natureza da interação entre as crianças, focando nas conexões intertextuais que foram feitas entre os discursos existentes:

Ao analisar o discurso dos participantes de nosso estudo, nós descobrimos que muito desse discurso foi modelado pelo contexto social e cultural das atividades. De maneira a revelar a natureza reflexiva da fala dos estudantes, nós decidimos focar nas conexões intertextuais entre os diferentes discursos dos participantes (KLEINEN-STAARMAN et al., 2003, p.808)

Os autores entendem a intertextualidade como uma visão da reflexividade que é capaz de juntar diferentes momentos no tempo, identificados pela justaposição de outros textos a essa discussão corrente. Partindo da perspectiva sociocultural, os autores observam a aprendizagem como um processo de participação nas práticas culturais, além disso, como em outros trabalhos que abordamos aqui, as atividades de aprendizado geralmente não podem ser separadas do

²⁵ No original: Revising a text involves a number of interacting processes, the most basic of which is pattern matching. When we read over a text we match the shape of the words against stored mental schemas and the best match summons up the meaning. As we continue, the text becomes predictive: the new words fit into a pattern of grammar and style. If we meet a misspelled word or a badly constructed sentence it jars with our expectations and becomes a candidate for revision. From first learning to read, children begin to build up these patterns of correct and appropriate language, a process encouraged by school lessons in spelling and grammar.

ambiente na qual são realizadas, ou dos artefatos que a mediam. É bastante pertinente a observação dos autores de que a criação de sentido não acontece apenas na mente de quem está aprendendo, mas de que ela é um processo mediado por ferramentas e artefatos culturais.

No caso desse estudo a ferramenta utilizada é a CSCL, *computer supported collaborative learning*, aprendizado colaborativo apoiado pelo computador, em uma tradução livre. Além disso eles utilizam a CMC, *computer mediated communication*, computação mediada pelo computador, que oferece uma sequência de turnos, cada qual contendo uma fala estendida, plenamente desenvolvida, explícita e ininterrupta. Ademais, os autores afirmam que a CMC oferece um tempo para o escrevente pensar sobre o que irá escrever antes de enviar, de revisar suas notas antes de adicioná-las a um banco de dados comum.

No trabalho de Kleinen-Staarman, as crianças trabalharam por meio de diversos modos de comunicação, as atividades colaborativas consistiram em face a face, CMC e conversas em sala de aula com o professor e outras crianças. Um dos pontos que pensamos ser interessante citar é que se trata de um trabalho realizado na Holanda, diferentemente dos contextos anglófonos e francófonos os quais viemos revisando a literatura.

A média de idade dos participantes da pesquisa foi 11 anos, eles estavam no sexto ano do sistema educacional holandês. Os pares de trabalho foram escolhidos a partir dos índices acadêmicos, cada par consistindo de uma criança com maiores scores e outra com menores scores. O tema de discussão do projeto era o conceito de histórias de horror, utilizando a ajuda de uma ferramenta CMC. Foram conduzidas 4 discussões antes que os estudantes fossem instados a escrever sua própria história.

A metodologia utilizada baseou-se na abordagem etnográfica para a análise do discurso, essa abordagem “implica levar em consideração a natureza reflexiva da interação e ação. Isso significa o exame das escolhas, palavras e ações dos participantes, enquanto engajam um com o outro no tempo e espaço da sala de aula”²⁶(Kleinen-Staarman, 2003, p.811). Durante a leitura dos resultados, os autores afirmam ter percebido que os estudantes tratavam dos seus textos escritos como parte de seu discurso social.

Dois tipos de conexões intertextuais foram encontrados: a conexão intertextual com textos explicitamente compartilhados, que inclui conexões prévias a contribuições ao banco de dados da

²⁶ No original: “implies taking into account the reflexive nature of interaction and action. It signifies the examination of participants’ choices, words, and actions, while engaging with each other across time and other classroom events”

CMC, à tarefa e a outros textos, como livros e filmes. Referências explícitas as discussões em sala de aula e a discussões prévias entre os estudantes também estavam presentes. O outro tipo são as conexões intertextuais implícitas, que dão conta de referências mais ‘implícitas’ à cultura da sala de aula ou das experiências anteriores dos estudantes.

O primeiro tipo foi citado pelos estudantes por meio da lembrança de histórias de horror a que tinham assistido, ou as quais tinham lido, alguns exemplos foram Harry Potter (em especial o quarto livro da série de J.K. Rowling). Os exemplos que os autores dão para o segundo tipo de conexões intertextuais não nos pareceu algo capaz de revelar uma cientificidade, por se tratar de inferências por parte dos pesquisadores, quando dizem que, aparentemente, por conhecer as características de uma história de terror os estudantes propõem alternativas para as histórias. Já quando remetem às discussões em sala de aula fica mais claro, pois repetem, obviamente em discurso direto, algo que foi trabalhado junto à professora, que, durante a escrita, esses alunos não dessem apenas exemplos de histórias de terror, mas que fornecessem suas ideias e elencassem razões para essas ideias.

Os autores finalizam o artigo afirmando terem encontrado um número substancial de referências intertextuais feitas pelas crianças, originada pelo fato de que o tópico de discussão eram histórias de terror. A conclusão a que chegam é que as práticas de CSCL permitem a reflexão sobre a linguagem, por meio da mediação do computador como artefato e que pode oferecer um maior insight sobre como essas práticas são socialmente construídas e de como as crianças podem desenvolver novas práticas para o aprendizado significativo e para o ensino com essa tecnologia.

Em Vass (2007), também temos acesso a uma postura baseada em uma perspectiva sociocultural, que entende o desenvolvimento psicológico como sendo mediado pelo contexto sociocultural. Por meio de uma pesquisa de cunho naturalístico, Vass, investigou atividades em andamento na sala de aula, por um período de 1 ano, com crianças de 7 a 9 anos de escolas na Inglaterra. A pesquisa tratou de projetos de escrita planejados pelos professores, nos gêneros ficcional e poético. O trabalho de alguns pares foi selecionado para uma análise por meio de coleta audiovisual, esses pares foram escolhidos por possuírem habilidades compatíveis na escrita. Para a análise dos dados, dita pela autora como funcional, ela utilizou a análise do discurso na Psicologia Social, baseada em Harré (1997) e Billig (1997), e na pesquisa

educacional baseada na análise da fala e da atividade colaborativa em sala de aula, de Barnes (1976).

Analisando as transcrições dos diálogos, a autora afirma que o foco se deteve especificamente nos turnos maiores de fala, aqueles que se estenderam em sequências mais longas, centrando-se em um ou outra fase da escrita, assim, “em cada transcrição, uma linha de episódios foi identificada, cada qual ligada a uma fase particular dentro do processo de escrita criativa”²⁷ (VASS, 2007, p.110). Baseada na análise aprofundada dos episódios centrados em cada fase, a autora elaborou a descrição dos cinco processos cognitivos observáveis na escrita criativa:

- **Geração de conteúdo criativo:** “essa fase serve ao desenvolvimento de ideias criativas por meio da associação, seguida da tradução dessas ideias em texto” (VASS, 2010, p.110)²⁸.
- **Planejamento de conteúdo:** o estabelecimento de ideias com relação ao texto, abordando tema, conteúdo, forma ou estilo.
- **Revisando o conteúdo gerado:** essa fase concerne a releitura e a contemplação, a “avaliação do conteúdo gerado e a subsequente modificação ou reescrita, se necessária” (VASS, 2010, p.110)²⁹.
- **Transcrição do conteúdo gerado:** segunda a autora, nessa fase o foco está na ortografia e na pontuação, além da formatação do conteúdo gerado, enquanto se transcreve, ou seguido à transcrição.
- **Pensamento orientado para o processo:** mais pragmática, voltada ao processo, “essa função não se centra no texto, mas nas maneiras pelas quais ele precisa ser desenvolvido” (VASS, 2010, p.111)³⁰

Para não se manter influenciada pela análise profunda, ou superinterpretar, nas palavras da autora (VASS, 2010, p.111), ela promoveu discussões contínuas com alguns colegas, com respeito à seleção e interpretação dos episódios que utilizou para demonstração dos cinco processos cognitivos citados.

O que a autora chama de *musings*, que poderíamos traduzir como meditação ou reflexão profunda, que é quando as crianças expressam ou exploram emoções por meio da recriação de experiências emocionais associadas às imagens construídas nos textos. Um exemplo que ela cita é de duas crianças escrevendo um acróstico, um poema que utiliza as primeiras letras de uma palavra em cada verso e, por meio da lembrança de experiências com a palavra *sailing* (velejar) vão trazendo as imagens para a escritura do poema.

²⁷ No original : “in each transcript, a string of episodes was identified, each of which was linked to a particular phase within the creative writing process”

²⁸ No original : “this phase serves the development of creative ideas through association, followed by the translation of these ideas into text”

²⁹ No original : “the evaluation of the generated content and subsequent modification or redrafting if necessary”

³⁰ No original : “this function does not centre around the text, but on the ways in which it needs to be developed”

Esse episódio reflete o pensamento coletivo, no qual as ideias não são apenas compartilhadas, mas geradas conjuntamente. A sequência consiste de falas que, ou se baseiam em ideias de maneira não crítica – sem desafiar ou avaliá-las – ou as rejeitam sem nenhuma razão oferecida. As trocas são curtas, e há interrupções e falas sobrepostas. O discurso com tais características parece ser útil para compartilhar novas ideias, para ligar sentimentos e imagens para começar um fluxo coletivo de consciência (*knowledge telling*). (VASS, 2007, p.112)³¹

Esse tipo de processo, no qual há substituições e interrupções, para a construção coletiva de ideias está presente em todos os seis processos que iremos analisar. No momento, é importante salientar, apenas, que essa dinâmica de trabalho, na qual há aceitação ou refutação de ideias, é permanente na escritura conjunta que os sujeitos de nossa pesquisa elaboram.

Outra descoberta da autora revela o que ela chama de *acting out*, encenação, que, similarmente ao *musings*, pareceu “desempenhar um papel vital na geração de conteúdo conjunto das crianças” (VASS, 2007, p.112)³². No processo que ela descreve, a díade crianças foi instada a elaborar uma lista de adjetivos que poderiam descrever o personagem principal da história. Aparentemente, baseando-se em um episódio real, um dos elementos da díade levanta-se e começa a encenar como se sentiu quando perdeu seu animal de estimação, em um processo de recriação do estado emocional em que se encontrava naquele momento: “*Acting out* torna os sentimentos do personagem acessíveis aos garotos e facilita o desenvolvimento do entendimento compartilhado. Nessa instância particular, eles exploram juntos como seria perder algo, e quais demonstrações emocionais isso pode envolver”³³ (VASS, 2010, p.113). Para a autora, esse compartilhamento de emoções em um dito processo criativo, faz com que os laços entre a díade se estreitem, além de indicar um relacionamento bem desenvolvido entre eles, que pode permitir o abrir-se com relação aos sentimentos. Para a autora, as emoções serviriam como geradores e moderadores do pensamento criativo. A ressalva que ela faz, no entanto, é a de que esse tipo de

³¹ No original : “This episode reflects collective thinking, where ideas are not just shared, but jointly generated. The sequence consists of utterances which either build on ideas uncritically – without challenging or evaluating them – or reject them without any reasons offered. The exchanges are short, and there are interruptions and overlaps. Discourse with such features appears to be useful to share new ideas, to link feelings and images and to start off a collective stream of consciousness (*knowledge telling*)”.

³² No original : “appeared to play a vital part in children’s joint content generation”

³³ No original : “acting out makes the feelings of the character accessible for the boys and facilitates the development of a shared understanding. In this particular instance, they explore together what it feels to lose something, and what emotional displays it may involve”

estratégia enquanto se cria um texto colaborativamente, pode parecer, aos olhos da professora, uma conversa.

A terceira descoberta é a da utilização do humor durante o processo de escritura, para a autora, o humor e a “linguagem brincalhona são ingredientes centrais do pensamento divertido, imaginativo”³⁴ (VASS, 2007, p.113). A criatividade residiria nos limites entre o convencional e o nonsense, e, assim, requereria um equilíbrio cuidadoso, no qual fosse permitido quebrar algumas barreiras e, ainda assim, manter-se dentro do convencional, do esperado para um texto escrito em sala de aula. O humor, então, testaria esses limites:

[...] o pensamento altamente imaginativo refletido em ideias humorosas, brincalhonas pode ir além dos propósitos da tarefa. Parece haver uma linha tênue entre brincadeiras fora da tarefa e orientadas para a tarefa utilizando o humor verbal, tornando a distinção entre as duas especialmente problemática (VASS, 2007, p.113)³⁵.

Também constitui um desafio, para quem ensina, entender que essa dinâmica do humor é necessária. Risos e gargalhadas estão presentes em todos os processos que analisamos e parecem concordar com as afirmações de Vass de que parecem necessários no contexto de criação de um texto.

Finalmente, a última dinâmica de utilização das emoções para o aflorar da criatividade que a autora descobriu foi a de *singing*, cantar. Durante a escrita de uma história, uma das dâdes observadas inicia a cantoria de uma música da banda ABBA, que acaba indo parar na história que estava sendo escrita, a “cantoria dos garotos mostra seu engajamento emocional com o que eles estão fazendo, e revela que eles estão trabalhando em uma atmosfera brincalhona, experimental” (VASS, 2007, p.114). Para a autora, entretanto, esse cantar se assemelha em alguns momentos ao *musings* porque demonstram uma espécie de meditação, de reflexão profunda enquanto desenvolvem as ideias para o texto.

Em sua conclusão, Vass afirma que a análise do discurso empreendida no corpus ao qual teve acesso delimitou que a escrita criativa é, em sua natureza, única e complexa. Porque necessita da reflexão sobre a linguagem, a exploração e a expressão das emoções de uma maneira imaginativa, mas significativa:

³⁴ No original : “playful language are a central ingredient of playful, imaginative thinking”

³⁵ No original : “highly imaginative thinking reflected in humorous, playful ideas can go beyond the purposes of the task. There appears to be a very fine line between off-task playfulness and task-oriented uses of verbal humour, making the distinction between the two especially problematic”

Em contextos de escrita criativa colaborativa, a fala produtiva pode ser definida como um compartilhamento bem-sucedido, exploração conjunta e experiências emocionais; comunicações nas quais os parceiros aparecem com e refletem sobre ideias criativas não emergiriam de seus trabalhos individuais. Como as descobertas desse estudo demonstram, a fala pareada pode funcionar como fonte de inspiração mútua e plataforma do *brainstorm* imaginativo, coletivo (VASS, 2007, p. 115)

Em Rojas-Drummond et al. (2008) a discussão proposta também se dá em torno de uma perspectiva sociocultural, tendo o entendimento por meio do engajamento conjunto como sendo dialógico. É por meio do diálogo que se constroem os processos fundamentalmente sociais e colaborativos. Trata-se de um estudo sobre a colaboração em pares que enfatiza o “papel de diversos artefatos culturais como mediadores da atividade humana em geral, e da interação em particular”³⁶ (ROJAS-DRUMMOND et al., 2008, p.178).

Um artefato seria algo do mundo material que foi modificado em sua incorporação para a direção humana voltada a um objetivo, esses artefatos seriam *ideias* ou *materiais*. No contexto educacional, três artefatos que participam de sua mediação são a oralidade, o letramento e as tecnologias. No artigo, os autores dão conta de como “a oralidade e o letramento medeiam interações enquanto crianças do primário aprendem a colaborar em processos de escrita criativa”³⁷ (ROJAS-DRUMMOND et al., 2008, p.178). O trabalho descreve o contexto no qual essas crianças interagem e criam esses projetos, que é o de uma “comunidade de aprendizado”, criada a partir de um programa educacional inovador em algumas escolas públicas da Cidade do México.

Os autores analisam os processos colaborativos e os usos desses diversos artefatos culturais pelas crianças, pela análise mais aprofundada dos “diálogos, textos e desenhos criados por crianças do quarto ano (9-10 anos de idade)”³⁸ (ROJAS-DRUMMOND et al., 2008, p.178). É feita a relação entre esses trabalhos no nível micro e o nível macro, com relação ao contexto institucional específico no qual as colaborações ocorreram.

³⁶ No original : “the role of diverse cultural artefacts as mediators of human activity in general, and interaction in particular”

³⁷ No original : “how oracy and literacy mediate interactions as primary school children learn to collaborate on creative writing projects”

³⁸ No original : “dialogues, texts and pictures created by groups of fourth grade children (9-10 years-old)”.

É pivotal no trabalho desses autores o comprometimento com a abordagem sociocultural, ao conceitualizar os processos de desenvolvimento, ensino-aprendizagem e educação. Entender a natureza do pensar, do aprender e do desenvolver-se é o que levam em conta quando consideram a natureza comunicativa da vida humana. Por meio da teoria sociocultural, estabelece-se que o desenvolvimento do intelecto acontece pelas vias do diálogo, sendo assim, a educação é um ato de interação, tanto entre estudantes, quanto entre estudantes e professores, e sempre refletem o “desenvolvimento histórico, valores culturais e práticas sociais de sociedades e comunidades nas quais as instituições educacionais existem” (ROJAS-DRUMMOND et al., 2008, p.178)³⁹. Assim como nos trabalhos de Daiute et al. (1993) e Daiute e Dalton (1993) em Rojas-Drummond et al. também há a recuperação dos postulados de Vigotski, da linguagem como uma ferramenta social, e de Bakhtin, partindo do dialogismo, embora com preocupações educacionais práticas:

Escrever é um processo sociocultural dado que seu aprendizado tem lugar em contextos específicos e instituições desenhadas pela sociedade. Além disso, esse aprendizado envolve usos competentes de estratégias comunicativas sofisticadas nas quais a interação entre experts e novatos é crucial. Além disso, escrever não é uma atividade solitária, mesmo se é realizada por apenas uma pessoa. A perspectiva sociocultural enfatiza que a escrita está carregada de um mundo social complexo, no qual textos já existentes se interligam para criar novos textos. Em outras palavras, quando se cria um texto, há necessariamente referências ou justaposições feitas pelos falantes e escreventes a outros textos, incluindo gêneros literários, programas de TV, tradições orais, conversações anteriores, entre outros. (ROJAS-DRUMMOND et al., 2008, p.181)⁴⁰.

E assim, na co-enunciação, existente em processos de escrita a dois de um mesmo texto o diálogo assume vertentes múltiplas, pois são duas pessoas dialogando entre si, com o texto que está em vias de ser feito, em sua frente, e um com o outro. Contestando, abraçando a opinião, brincando, ou mesmo como vimos a partir do texto de Vass, brincando com a linguagem, atuando, refletindo sobre, sorrindo:

A intertextualidade é essencial para a escrita colaborativa dado que os participantes estão constantemente misturando suas vozes para um propósito comum. Ao mesmo tempo, a

³⁹ No original : “historical development, cultural values and social practices of the societies and communities in which educational institutions exist”

⁴⁰ No original : Writing is a sociocultural process given that its learning takes place in specific contexts and institutions designed by society. Furthermore, this learning involves the competent uses of sophisticated communicative strategies where the interaction between experts and novices is crucial. In addition, writing is not a solitary activity, even if it is undertaken by one person. The sociocultural perspective emphasises that writing is embedded in a complex social world, where already existent texts intermingle to create new ones. In other words, when creating a text, there are necessarily references or juxtapositions made by speakers and writers to other texts, including literary genres, TV programs, oral traditions, prior conversations, amongst many others

escrita colaborativa informa nosso entendimento da intertextualidade porque ela torna externo e explícito o pensar sobre a escrita (ROJAS-DRUMMOND et al., 2008, p.181)⁴¹.

Pensamos que seria repetitivo enfatizar a importância desse acesso ao pensar explícito e externo, mas é essa importância que consolida e respalda nosso background teórico. Além disso, Rojas-Drummond e demais autores, recuperando Bloome, apontam que, relacionada a intertextualidade está a construção da intercontextualidade, que entende que qualquer evento necessita da construção entre ele e outros eventos, os “participantes tem que admitir e reconhecer a conexão, e tal conexão tem que ter alguma consequência social” (BLOOME et al., 2004, p.44), tanto a intertextualidade quanto a intercontextualidade são fenômenos que se dão a partir do tecido social.

Com o propósito de formar comunidades de aprendizado junto às escolas, por meio de parcerias entre estudantes, professores, administradores, pais, assim como pesquisadores da Universidade o programa ‘Learning Together’ já estava há seis anos em atividade quando da aplicação do trabalho de Rojas-Drummond et al.. Este projeto já tinha rendido uma série de pesquisas quantitativas e qualitativas, com aplicações práticas e teóricas. O programa era aplicado em horários alternados ao escolar, e, segundo a crítica dos autores, as escolas da Cidade do México estavam muito aquém das necessidades acadêmicas dos estudantes, com métodos de ensino muito tradicionais e com um mal-uso do livro didático.

Em uma espécie de intervenção, os alunos participantes do programa passam por 90 minutos diários de atividades, divididas por diferentes habilidades: colaboração, maneiras efetivas de comunicação e habilidades psicolinguísticas gerais, “incluindo estratégias para compreender e produzir diferentes gêneros textuais”⁴² (ROJAS-DRUMMOND et al., 2008, p.182).

Para a pesquisa empreendida pelos autores participaram 56 crianças de duas classes de uma escola primária da Cidade do México. De 12 sessões pelas quais as crianças passaram, 5, alternadamente, foram gravadas em audiovisual. Os vídeos foram transcritos *verbatim* com uma descrição do contexto, esses vídeos foram analisados qualitativamente com base no “conteúdo e estrutura das interações dialógicas, assim com os micro e macro contextos circulando essas

⁴¹ No original : “Intertextuality is essential to collaborative writing given that participants are constantly blending their voices for a common purpose. At the same time, collaborative writing informs our understanding of intertextuality because it makes thinking about writing external and explicit”

⁴² No original : “including strategies to comprehend and produce different text genres”

trocas” (ROJAS-DRUMMOND et al., 2008, p.183). Na estrutura do artigo, encontram-se diversos desses processos de criação de histórias multimídia, algumas contando com textos, outras gravadas com narrações em *off* por parte dos estudantes e outras escritas, todas comentadas pelos pesquisadores:

Ao focar a noção de aprendizagem como fundamentalmente interpessoal e sociocultural, neste artigo nós enfatizamos a necessidade de entender processos de interação dialógica, colaboração e construção conjunta de conhecimento, por análises aprofundadas do discurso que focou no processo sutil, contínuo, evolucionário de negociação e renegociação de sentidos. Ao mesmo tempo, o estudo enfatiza a necessidade de estabelecer relacionamentos entre o nível micro-analítico, centrado na qualidade da interação e discurso entre as crianças, para níveis mais macro-analíticos, correspondendo a contextos institucionais e sociais nos quais estas interações estão situadas (ROJAS-DRUMMOND, 2008, p.189)⁴³.

A busca que os pesquisadores fizeram, a partir dessa análise qualitativa empreendida permitiu que eles apontassem a necessidade de pesquisas que trabalhem a orientação aberta e exploratória das atividades em conjunto. Que essas crianças que trabalharam juntas possam ser estimuladas a partir de princípios de coletividade, criatividade e co-construção do conhecimento, assim como de formas de argumentação verbalmente explícitas. Outro ponto bastante importante é o que concerne a subjetividade da avaliação do professor com relação às soluções que as crianças encontram para determinados problemas ao criar textos, que nem sempre o que é bom, correto ou apropriado, na opinião dos professores, reconhece as respostas criativas dessas crianças.

As crianças participantes da pesquisa engajaram-se em discursos maciçamente contextualizados, sendo influenciadas por um sistema contextual complexo, que, segundo os autores, é inseparável do modo pelo qual a educação é definida em ambientes culturais e escolarizados, por meio de uma diversidade de ferramentas e signos.

O estudo de Wigglesworth e Storch (2009) propõe um passo na investigação da escrita colaborativa, em contextos de segunda língua e comparando a performance de dois grupos de aprendizes: um trabalhando individualmente, e outro trabalhando em dupla. O gênero escolhido

⁴³ No original : “By invoking the notion of learning as fundamentally interpersonal and sociocultural, in this paper we emphasize the need to understand processes of dialogical interaction, collaboration and joint knowledge construction, through in-depth analyses of discourse which focus on the continual, subtle, evolutionary process of negotiation and re-negotiation of meanings. At the same time, the study emphasises the need to establish relationships between this micro-analytical level, centred on the quality of the interaction and discourse among children, to more macro-analytical levels, corresponding to the institutional and social contexts in which these interactions are situated.”

foi o ensaio e o tipo textual foi o argumentativo. É importante lembrar que, quando escrevendo em dupla, cada elemento da díade escreveu seu texto, diferentemente de boa parte dos estudos que citamos até agora neste trabalho.

Os objetivos específicos do estudo eram comparar os scripts produzidos pelos estudantes que trabalharam em pares com aqueles que trabalharam individualmente, utilizando um número de medidas para investigar se houve diferenças, quaisquer, em termos de “acurácia, fluência ou complexidade dos scripts produzidos” (WIGGLESWORTH; STORCH, 2009, p. 448), e o segundo objetivo foi investigar qual foi a abordagem que os pares adotaram às atividades escritas, e qual foi seu foco na linguagem. Outra diferença com relação aos estudos que apontamos anteriormente foi a de que este foi realizado com estudantes universitários estrangeiros, que faziam parte do corpo discente de uma universidade na Austrália, e foram voluntários na pesquisa, que ofertou essa oportunidade em banners pelo campus.

A tarefa consistia em escrever um texto argumentativo sobre os exames de proficiência, como TOEFL E IELTS, muito comuns para processos de seleção de alunos estrangeiros em universidades majoritariamente anglófonas. Os diálogos dos pares foram gravados por meio de equipamentos de áudio para posterior análise. Os resultados permitiram às autoras afirmar que:

[...] trabalhar em pares em tarefas de escrita colaborativa permitiu aos estudantes que produzissem textos mais acurados, do que aqueles produzidos por aprendizes trabalhando individualmente. Neste sentido, trabalhar colaborativamente em um contexto de avaliação trouxe mais vantagens do que desvantagens, somado a oferecer aos alunos oportunidades de aprendizado que, no caso da avaliação formativa de sala de aula é propensa a beneficiar os aprendizes (WIGGLESWORTH; STORCH, 2009, p. 459, 460)⁴⁴.

Além disso, essas atividades ofereceriam insights para os professores sobre a melhoria dos alunos a partir destes scripts que eles produzissem. Recomendam que esse tipo de atividade seja realizado em sala de aula porque oferece a tripla possibilidade de avaliar, aprender e oferecer aos aprendizes um tipo de experiência que eles irão encontrar com uma certa frequência durante seu período de estudos universitários. A análise dos diálogos dos pares sugeriu ainda, que quando escrevem textos em pares, a colaboração permitiu que eles interagissem sobre aspectos diferentes

⁴⁴ No original: “[...] working in pairs on a collaborative writing task allows learners to produce more accurate texts than those produced by learners working individually. In this sense, working collaboratively in an assessment context will advantage rather than disadvantage learners, in addition to providing them with learning opportunities which in the case of formative classroom assessment is likely to benefit the learners”

da escrita, de maneira particular acabou encorajando-os a colaborar sobre gerar ideias para o conteúdo de seus ensaios, compartilhando ideias e exteriorizando seu conhecimento sobre a linguagem.

Vass et al. (2008) trabalham com a ideia de que as décadas anteriores ao ano de publicação de sua pesquisa foram cenário de uma verdadeira revolução na educação, por meio da qual foram estimulados os ideais do trabalho colaborativo como fomentadores da criatividade. Seria uma guinada que acompanharia a mudança da sociedade industrial para uma sociedade do conhecimento, incentivada, obviamente, pela melhoria constante e contínua das ferramentas de tecnologia para a comunicação. Assim, o trabalho das autoras, após citar pesquisas desenvolvidas na área de educação com diferentes configurações de colaboração, afirma que o foco do trabalho está na interação das crianças umas com as outras, especificamente concentrada em atividades de escrita criativa colaborativa (poesia e histórias inventadas).

[...] nossa análise necessita tanto ser sensível à fala quanto específica à fase. Em particular, precisamos examinar com o discurso pareado é utilizado para dar suporte a diferentes processos ligados à escrita criativa e o que o compartilhamento significa em diferentes fases do processo de escrita criativa colaborativa (VASS et al., 2008, p.199)⁴⁵.

Por meio de observações, que as autoras chamam de naturalísticas, de atividades em andamento, por um período de um ano, trabalhando com crianças de 7 a 9 anos de idade na Inglaterra, as pesquisadoras puderam acompanhar uma estratégia chamada de hora do letramento (*literacy hour*). Essa atividade está proposta pela Estratégia Nacional de Letramento (*National Literacy Strategy*) e é bastante detalhada em seus objetivos para cada grupo e série. Essa hora do letramento inicia com um trabalho em grupo guiado pelo professor, seguida de uma atividade ou plenária de curta duração (20 a 30 minutos).

No estudo que as autoras conduziram, a escrita criativa colaborativa foi tida como uma fase independente da sessão de alfabetização, além de ter sido também realizada no laboratório de informática. A partir dos projetos já em andamento, trabalhando com ficção e poesia, a pesquisa coletou os dados utilizando equipamentos de áudio e vídeo na sala de letramento e no laboratório de informática. 24 crianças participaram do estudo, as duplas foram definidas a partir de seus

⁴⁵ No original: [...] it is clear that our analysis needs to be both task-sensitive and phase-specific. In particular, we need to examine how paired discourse is used to support different processes linked to creative writing and what sharedness means at different phases of the collaborative creative writing process. This paper elaborates on these issues by looking at the role of emotions at different stages of the joint creative writing process.

scores, ou seja, as variáveis de escolha para os pares foram habilidades compatíveis e gênero. Os diálogos foram transcritos em detalhes, representando a interação verbal, não-verbal entre os parceiros, além das interações com os outros colegas de classe. Uma metodologia de análise foi desenvolvida para investigar as funções relacionadas à escrita do discurso colaborativo observado. A primeira etapa deu conta da análise dos episódios dialogais na transcrição que davam suporte aos processos cognitivos ligados ao processo de escrita.

Em outras palavras, foi estabelecida uma ferramenta de análise que permitisse dar conta dos movimentos metalinguísticos e metacognitivos das díades, respaldados pelo discurso dos elementos da díade enquanto escreviam um texto criativo colaborativamente. Os turnos individuais não eram o foco da análise empreendida por Vass et al., a unidade de análise escolhida foram as sequências mais longas, nas quais a díade centrava seu diálogo em torno de cada fase da escrita. Uma cadeia de episódios era identificada, cada uma ligada a uma fase particular do processo de escritura. Com a análise aprofundada, centrada nas diferentes fases da escrita, que se baseou em Sharples (1996, 1999), as autoras estabeleceram episódios-chave para cada fase. Classificaram esses episódios como *típicos e poderosos*:

Típicos no sentido em que descreveram a situação de escritura em andamento e os padrões de discurso, e não foram instâncias isoladas de fenômenos discursivos e, poderosos no sentido de que demonstraram padrões de discurso claramente e apresentaram um exemplo avançado (VASS et al., 2008, p.202)⁴⁶

As constatações que Vass et al. elaboram repetem alguns dos pontos que já descrevemos em Vass (2007), atestando a complexidade dos processos cognitivos associados à escrita criativa. Também retoma a questão do papel das emoções estar apenas associado a fases de engajamento, ou geração de conteúdo criativo, para as autoras existe uma espécie de continuum no processo de escrita, que funciona por meio de processos dirigidos pelas emoções e pelo intelecto.

Pode-se ir além e argumentar que a escrita criativa não é uma tarefa tão homogênea assim. Diferentes tipos de composição (diferentes gêneros) podem diferir substancialmente em natureza, que pode ser refletida em características específicas de gênero do discurso colaborativo. Devido ao foco predominante na escrita narrativa na

⁴⁶ No original: typical in the sense that they described the ongoing writing situation and discourse patterns, and were not isolated instances of discursive phenomena, and powerful in the sense that they demonstrated particular discourse patterns clearly, and presented a straightforward example.

pesquisa existente, análises contrastantes da fala pareada em diferentes gêneros ainda não estão disponíveis (VASS et al. 2008, p.219)⁴⁷.

A recomendação das autoras é a de que pesquisas futuras precisam avançar em análises contrastivas dos diferentes processos de escritura colaborativa, de acordo com o gênero. De como essas diferenças de gênero textual têm impacto nos processos de escrita criativa. Outro ponto de destaque, para as autoras, é que as falas sobrepostas e as interrupções, no fluxo do diálogo de uma díade escrevendo conjuntamente, revelam um intenso compartilhamento. Uma das alunas, sujeito da pesquisa, chegou a chamar esse processo de *ripple thinking* (pensamento em ondas), seria um tipo de pensamento difuso, orgânico, não-linear, no qual as ideias vão construindo-se e cobrindo-se, sumindo e reaparecendo, como ondas de água.

O chamado *ripple thinking* é bastante forte e presente nos dados os quais analisaremos. Como temos acesso ao texto-dialogal, com suas presentes interrupções e falas sobrepostas nós podemos entender como ele se dá. Alguma ideia surge, é exposta ao processo de co-enunciação, se transforma em algo com características bastantes diferentes, é esquecido por alguns minutos (às vezes segundos) e acaba voltando em determinado ponto do processo. Como também é um processo de negociação, entre as duas alunas da díade, sobre o que vai entrar ou não no texto, esses pensamentos-onda são submetidos a um escrutínio que muitas vezes remete ao entendimento que as crianças têm do que seja uma história, do que “faz sentido”, do que vai “deixar a professora furiosa”, ou seja, não é uma discussão que se circunscreve ao espaço das carteiras escolares lado a lado, mas que se expande ao e sofre a interferência do social.

2.3. Alguns estudos sobre metalinguagem

O trabalho de Camps et al. nos parece apropriado para uma análise de sua investigação sobre metalinguagem. A autora e seus colaboradores centram-se na questão de como os aprendizes “passam do uso externo e social dos instrumentos à auto-regulação de seus processos

⁴⁷ No original: One could go even further and argue that creative writing as such is not a homogenous task. Different types of compositions (different genres) may differ substantially in nature, which may be reflected in the genre-specific features of collaborative discourse. Due to the predominant focus on narrative writing in existing research, contrastive analyses of paired talk in different genres are not yet available

de produção escrita⁴⁸” (CAMPS et al., 1997, p.137). Semelhante aos trabalhos que apresentaremos posteriormente, o estudo das autoras investiga a produção escrita em situações naturais de ensino e aprendizagem, por meio de situações reais ou simuladas, nas quais os aprendizes têm que escrever um texto. Além de analisar cada situação de ensino, em relação com o gênero que está sendo produzido, também entram no mérito das relações específicas que se estabelecem entre os participantes e entre todos os elementos que intervêm na pesquisa.

Com propostas de produção de textos em grupo, a autora pôde constatar quão importante é a atividade metalinguística nesses processos de redação. Quando nas atividades de textualização os autores observaram que “mesmo quando não há expressão verbal explícita, os processos implicam uma atividade metalinguística intensa⁴⁹”(CAMPS, 1997, p.153). Essa atividade, no entanto, não é respondida ainda na pesquisa e refere-se ao que Gombert chama de *epilinguístico*, e o qual abordamos em tópicos anteriores, sem haver a possibilidade de se tornar consciente, ou se “corresponde a um nível de automatização que torna a verbalização supérflua⁵⁰”(CAMPS, 1997, p.153). Ainda assim, chega-se à conclusão que esse processo de reformulação, é, potencialmente, um fator de passagem do epilinguístico ao metalinguístico:

Podemos explicar o processo de tal maneira: um dos membros do grupo propõe algo. Quando, por sua vez, um outro membro propõe outra coisa ou reformula a primeira proposição, ele desenvolve uma situação de comparação (mesmo que ela seja implícita). A necessidade de decidir entre duas alternativas provoca uma atividade mental que colocará os membros do grupo a avaliar a linguagem produzida e, a verem-se obrigados, a escolher a fórmula, que, de uma maneira ou de outra, eles consideram a melhor. De tal maneira, as proposições individuais tornam-se presentes no espaço da interação e desenrolam-se no espírito dos indivíduos uma atividade mental de tipo metalinguístico que, provavelmente, não teria lugar da mesma maneira se os aprendizes redigissem individualmente seu texto. Assim, então, o processo de composição em grupo torna-se um instrumento de aprendizagem (CAMPS et al., 1997, p.154)⁵¹

⁴⁸ No original: “de quelle façon les apprentis passent-ils de l’usage externe et social des instruments à l’auto-regulation de leurs processus de production écrite «

⁴⁹ No original: “même quand il n’y a pas d’expression verbale explicite, les processus impliquent une activité meta-linguistique intense »

⁵⁰ No original: ‘Correspond déjà à un niveau d’automatisation qui rend superflue la verbalisation’

⁵¹N.O. : On pourrait expliquer les processus de façon suivante: un des membres du groupe propose quelque chose. Quand par la suite un autre membre propose autre chose ou reformule la proposition du premier, il déclenche une situation de comparaison (même si elle n’est qu’implicite). La nécessité de décider entre deux alternatives provoque une activité mentale qui poussera les membres du groupe à évaluer le langage produit et à se voir obligés de choisir la formule que, d’une façon ou d’une autre, ils considèrent la meilleure. Ainsi, les proportions individuelles deviennent présentes dans l’espace de l’interaction et déclenchent dans l’esprit des individus une activité mentale de type meta-linguistique qui probablement n’aurait pas lieu de la même manière si les apprentis rédigeaient individuellement leur texte. Ainsi, donc, le processus de composition en group devient un instrument d’apprentissage.

Essa visão dos processos metalinguísticos da produção em grupo sintoniza-se bem com o que observamos nos processos de criação textual em duplas. Quando há uma relação entre os elementos da díade que permite essa tomada de decisões (sim, pois há momentos em que as escolhas são mais pragmáticas e unilaterais, ou seja, quem está escrevendo acaba assumindo uma postura de poder e não aceita as sugestões da colega), nós observamos que esses retornos são frequentes, são crianças, recém-alfabetizadas, desenvolvendo seu aparato metalinguístico mesmo que, em alguns casos, entre nessa esfera do epilinguístico da qual Gombert fala (‘eu não sei como explicar, só sei que é dessa maneira’).

A constatação desses episódios de metalinguagem nos faz concordar com a assertiva de Camps et al., de que “o trabalho de redação em grupo é um dos instrumentos de aparição de uma grande parte da atividade metalinguística, e, ao mesmo tempo, um possante instrumento de aprendizagem” (CAMPS et al., 1997, p. 154).

De acordo com Bazerman, “pensamos pensamentos sem nos perguntarmos sobre a linguagem que expressa o pensamento, muito menos sobre como as particularidades de nossa linguagem e de seus princípios ordenadores impelem, restringem e focam pensamentos e ações” (BAZERMAN, 2015, p.150), haveria, em nós, uma dificuldade de estabelecimento de visão equilibrada das ordens linguísticas que subjazem nossas ações, de atuação em produções de linguagem que criassem entendimentos comuns e, similarmente, liberasse seu potencial criativo, crítico, experiente, reflexivo, hábil, sendo assim elemento participante da “natureza contingente e evolutiva da linguagem” (BAZERMAN, 2015, p.150).

Myhill e Jones (2015) pontuam que metalinguística é uma palavra problema, principalmente por se tratar de um adjetivo, segundo as autoras isso acaba a colocando em contraste com uma palavra que remete ao mesmo campo semântico, *metacognição*. “É uma ironia que uma palavra que é usada para descrever conhecimento gramatical deva em si ser ambígua como consequência de sua designação gramatical”⁵² (MYHILL; JONES, 2015, p.840), a função de adjetivo que ela possui significa que ela deve todavia modificar outro substantivo, “levando a

⁵² No original: “It is an irony that a word which is used to describe grammatical knowledge should itself be ambiguous as a consequence of its grammatical designation. Its adjectival function means it must always premodify another noun, leading to less conceptual clarity around metalinguistic ideas than is the case with the concept of metacognition”

menor clareza conceitual sobre ideias metalinguísticas do que o caso com o conceito de metacognição”(idem).

As autoras enfatizam, também, que as lentes das diferentes disciplinas analisam o metalinguístico diferentemente. Para a Psicologia o foco está nos processos cognitivos, no monitoramento, na função regulatória (selecionar e modelar a linguagem). O importante são os processos de pensamento, em vez do que seja falado ou escrito. Já a Linguística o que tem primazia é “o texto ou a expressão oral” (MYHILL; JONES, 2015, p.840), o foco se detém na metalinguagem, na descrição linguística, na terminologia de descrição utilizada para a linguagem.

As autoras recuperam o já citado estudo de Gombert (1992), da análise do desenvolvimento linguístico, que, segundo as autoras, permanece como sendo seminal dentro do campo de estudos, de acordo com esse autor, esse desenvolvimento tem cinco domínios: metafonológico, metalexical/metassemântico, metassintático, metapragmático e metatextual. Na ordem de desenvolvimento, de acordo com Gombert (1992, 2003) os entendimentos metafonológico, metalexical/metassemântico desenvolviam-se antes do metapragmático e do metatextual.

Outro ponto importante trazido a partir de Gombert e citado por Myhill e Jones é o dos níveis de controle cognitivo sobre o uso da linguagem, o epilinguístico:

Comportamento manifestado a partir de uma idade inicial que se relaciona com o comportamento metalinguístico mas não é conscientemente monitorado pelo sujeito. Tais atividades no comportamento do sujeito são, de fato, manifestações explícitas da consciência funcional das regras de organização ou uso da linguagem (GOMBERT, 1992, p.13).

Esse nível descreve os processos automáticos, aqueles que acontecem sem controle consciente. Já o metalinguístico:

Subcampo da metacognição preocupado com a linguagem e seu uso – em outras palavras compreende: (1) atividades de reflexão sobre a linguagem e seu uso; (2) as habilidades do sujeito para intencionalmente monitorar e planejar seus próprios métodos de processamento linguístico (tanto na compreensão quanto na produção) (GOMBERT, 1992, p.13).

O metalinguístico estaria relacionado ao controle conscientemente escolhido, aplicado e decidido pelo indivíduo. Para as autoras, a sugestão de Gombert é a de que a “competência

linguística precede o controle linguístico consciente” (MYHILL; JONES, 2015, p. 842). Outro ponto de destaque no trabalho de Myhill e Jones é a afirmação de que:

Uma diferença chave entre o desenvolvimento oral e escrito é a de que a escrita é quase exclusivamente aprendida por meio da instrução direta – enquanto aprendemos a pensar por meio de interações sociais significativas com aqueles em torno de nós, em geral nós aprendemos a escrever em contextos formais com o input do aprendizado explícito (MYHILL e JONES, 2015, p.844) ⁵³.

Essa afirmação das autoras parte do estudo que realizaram com estudantes, os quais pareciam ‘ecoar’ as vozes dos professores ao utilizar a metalinguagem, porém sem, explicitamente, evidenciar um entendimento sobre. Desse modo, na opinião das pesquisadoras é necessário dedicar uma atenção mais séria ao inter-relacionamento entre ensino e aprendizagem da escrita, de maneira a trabalhar a metalinguagem com um entendimento metalinguístico explícito. Seria útil desenvolver o entendimento metalinguístico mostrando aos estudantes que tipo de metalinguagem seria pertinente para discutir a escrita.

Ir além da metalinguagem gramatical, e, durante o desenvolvimento escolar apresentar aos estudantes outras três categorias de metalinguagem: literária, específica e de gênero e processo, “a metalinguagem literária, tal como *metáfora*, *figuras de retórica* e *alusão* é frequentemente aprendida por meio do ensino da literatura”⁵⁴ (MYHILL; JONES, 2015, p.845), especialmente no contexto de ensino de escrita criativa, muito presente em países como os Estados Unidos.

No relato das autoras, em países como a Inglaterra, no qual os professores de língua inglesa necessitam ser graduados em Literatura, os professores mostram “epistemologias pessoais contraditórias em relação a metalinguagem literária e linguística no contexto do ensino da escrita”⁵⁵ (MYHILL; JONES, 2015, p.845), como se, de sua parte, houvesse uma resistência em apresentar os conceitos de metalinguagem para que sejam desenvolvidos pelos alunos. Na didática desses professores há um demonstrativo de que a metalinguagem gramatical seja restritiva, carregada de regras, e, por essa razão, impeditiva de um desenvolvimento. As autoras apontam que esse receio pode vir do fato de, devido a formação que tiveram, esses professores

⁵³ No original: One key difference between writing and oral development is that writing is almost exclusively learned through direct instruction — whilst we learn to talk through meaningful social interactions with those around us, in general we learn to write in formal school contexts with explicit teaching input.

⁵⁴ No original: Literary metalanguage, such as metaphor, imagery or allusion, is frequently learned through the teaching of literature,

⁵⁵ No original: contradictory personal epistemologies towards literary and linguistic metalanguage in the context of teaching writing

sentirem-se muito mais confortáveis realizando análises literárias do que com o ensino específico da gramática.

A metalinguagem específica de gênero é muito praticada por países cuja matriz curricular de ensino focam os multiletramentos e se apoiam na perspectiva de que bons leitores e produtores de texto são aqueles que têm um maior conhecimento metagenérico. A focada no processo utiliza técnicas pertencentes a universos tais como o do Direito, com revisões, provas, entre outros recursos.

Um apontamento muito pertinente ao nosso trabalho e ao que estamos discutindo sobre a metalinguagem é o de que:

Na escrita parece muito provável que escreventes estejam aptos a fazer escolhas metalinguísticas sem o conhecimento declarativo para nomear estas escolhas. A distinção binária entre implícito e explícito, entre análise e controle e entre declarativo e procedimental, tão evidente na literatura, pode ter nuances insuficientes para descrever o desenvolvimento metalinguístico dos estudantes na escrita (MYHILL; JONES, 2015, p.850)⁵⁶.

É evidente a preocupação das autoras em evidenciar esses aspectos do ensino-aprendizagem como essenciais para o desenvolvimento dessas competências metalinguísticas. Baseado nessa afirmação acima é também importante apontar que, nos dados que analisaremos podemos sentir que existe essa espécie de competência, mesmo em crianças tão pequenas, de um conhecimento metalinguístico não-declarativo, que, porém, vai configurando sua atuação como escreventes e subjaz no processo de escrita, tornado evidente, pela sistemática e metodologia de coleta que utilizamos, que nos permite observar esse processo no momento em que está sendo realizado, e, na co-enunciação, identificar esses indícios de uma nascente competência metalinguística.

⁵⁶ No original: In writing it seems very likely that writers may be able to make metalinguistic choices without the declarative knowledge to name those choices. The binary distinction between implicit and explicit, between analysis and control, and between declarative and procedural, so evident in the literature may be insufficiently nuanced to describe students' metalinguistic development in writing.

3. Seção2: Base teórica

3.1. Desdobramentos em relação ao conceito de intertextualidade

Para o referencial de análise que pretendemos explorar, que expandem a categoria de comentários textuais em rasura oral (CALIL, 2017), nós buscamos dois conceitos trazidos por autores modernos a partir dos estudos empreendidos pelo chamado Círculo de Bakhtin, o de intertextualidade (Júlia Kristeva) e o de memória do objeto (Marília Amorim).

Esse chamado círculo tem em seus eixos três teóricos de origem russa, Voloshinov, Medvev e Bakhtin. Segundo Bazerman, “a visão de linguagem compartilhada por Volosinov, Medvev e Bakhtin é dialógica, fundamentada no intercâmbio humano” (BAZERMAN, 2015, p.164). Esses três autores consideram as histórias pessoais, institucionais, socioculturais e materiais, intrínsecas à comunicação real situada. Toda enunciação seria, assim, uma resposta a enunciações anteriores, a enunciação é um “processo, uma forma de coprodução, um circuito que só se completa quando ativamente produzido e ativamente recebido” (BAZERMAN, 2015, p.164).

O artigo de Fairclough (1992), busca oferecer uma operacionalização do conceito de intertextualidade, primeiramente ao usá-la para analisar textos e, em seguida, para estabelecer mais sistematicamente seu potencial do conceito para a análise do discurso. O que o autor chama de análise de discurso crítica engloba três dimensões: eventos discursivos, tais como entrevistas, conversas, artigos de jornal, analisados linguisticamente como textos, como instâncias da prática discursiva e como instâncias da prática social, ele entende práticas de discurso como “produzir, distribuir e consumir textos” (FAIRCLOUGH, 1992, p.269)⁵⁷.

Seu objetivo é o de mapear essas diferentes dimensões de análise e, assim, entender como certos tipos de textos estão conectados com formas particulares de práticas sociais, e de como “as conexões são mediadas pela natureza da prática do discurso” (FAIRCLOUGH, 1992, p.269)⁵⁸, em sua elaboração a:

⁵⁷ No original: “producing, distributing and consuming texts”

⁵⁸ No original: “the connections are mediated by the nature of the discourse practice”

Intertextualidade é um importante conceito na análise de eventos discursivos como práticas de discurso. Ela abre caminho à complexidade dos eventos discursivos (produzidos na heterogeneidade de textos, em sentido, forma e estilo) que é uma característica particularmente saliente em um período de intensa mudança discursiva/linguística (FAIRCLOUGH, 1992, p.269)⁵⁹

Pensando que uma das prioridades da análise crítica do discurso é entender como as mudanças nas práticas de uso da linguagem (o discurso) conectam-se aos processos mais abrangentes de mudança social e cultural.

Na intertextualidade manifesta “outros textos individuais estão explicitamente presentes no texto sob análise”⁶⁰ (FAIRCLOUGH, 1992, p.269), eles estão “manifestadamente” marcados ou indicados por características que se localizam na superfície desse texto. No entanto, um texto pode incorporar um outro texto individual sem que o último seja necessariamente apontado. Já a intertextualidade constitutiva de um texto trata das convenções discursivas configuradas que se dão em sua produção. Para o autor, seria muito mais indicado tratá-la como *interdiscursividade*.

A intertextualidade presumiria uma ênfase na heterogeneidade de textos, um modo de analisar que aponta os elementos, diversos, os fios que se entrelaçam para a feitura de um texto. Os textos variam bastante no tocante às relações intertextuais, se são complexas ou simples. A variação também está presente na extensão de integração desses elementos heterogêneos, se essa heterogeneidade é evidente superficialmente:

A intertextualidade é a fonte de muito da ambivalência dos textos. Se a superfície de um texto pode ser multiplamente determinada pelos vários outros textos que vão em sua composição, então elementos daquela superfície textual podem não ser claramente ou inequivocamente colocados em relação a rede intertextual do texto, e seu sentido pode ser ambivalente – diferentes significados podem coexistir, e pode não ser possível determinar “o” significado (FAIRCLOUGH, 1992, p.272)⁶¹

Para explicar essa ambivalência, o autor aponta a utilização do discurso direto. Se alguém constrói uma frase como “Maria contou que gosta bastante de trabalhar como secretária dessa empresa”, ficará sempre essa ambivalência se o que Maria falou foi realmente o que “disseram

⁵⁹ No original: “Intertextuality is an important concept in the analysis of discursive events as discourse practice. It gives a way into the complexity of discursive events (realized in the heterogeneity of texts, in meaning, form and style) which is such a particularly salient feature in a period of intense sociocultural and discursual/linguistic change”

⁶⁰ No original: “other text in the way one words one’s own text”

⁶¹ No original: “Intertextuality is the source of much of the ambivalence of texts. If the surface of a text may be multiply determined by the various other texts that go into its composition, then elements of that textual surface may not be clearly or unambiguously placed in relation to the text’s intertextual network, and their meaning may be ambivalent – different meanings may coexist, and it may not be possible to determine “the” meaning”.

que ela falou”, se esses dizeres podem ser atribuídos a ela. Se, por exemplo, esse discurso indireto foi utilizado para a construção de textos de um informativo interno dessa empresa qual é a voz? A da empresa ou a de Maria? Além disso, existem elementos do texto que podem ser desenhados para diferentes audiências, o que apenas amplia essa ambivalência.

Apesar dessa interessante construção que Fairclough realizou, muitas das análises que empreende no texto dizem respeito a textos de cunho jornalístico, no qual investiga o discurso indireto, entre outros fatores. Pensamos que, dada a especificidade de nosso trabalho, nós não nos alongaremos sobre os outros pontos de seu trabalho.

Bloome e Egan-Robertson (1993) tratam da intertextualidade como uma construção social, e buscam entender a contribuição que tal visão da intertextualidade pode oferecer para o entendimento de eventos de leitura e escrita, especialmente, focados em atividades em sala de aula:

Definida simploriamente, intertextualidade é a justaposição de diferentes textos. No entanto, uma definição tão simples esconde as complexidades e dificuldades que emergem quando as definições de *texto*, *diferente* e justaposição são questionadas, quando são levantadas questões sobre a agência (quem está fazendo a justaposição) e locação (quando e onde a intertextualidade acontece), e quando várias perspectivas de linguagem, letramento e literatura são usadas para interpretar e explicar o significado e consequência da intertextualidade. (BLOOME; EGAN-ROBERTSON, 1993, p.305)⁶²

Bloome e Egan-Robertson colocam a visão que têm da intertextualidade como mergulhada em uma visão mais ampla da interação social como um processo linguístico. Também são levantadas questões relativas à ideologia dentro da sala de aula, que, na opinião dos autores, afetaria a participação dos estudantes em eventos de leitura e escrita. A revisão que os autores fazem tem três seções: Estudos Literários, Perspectivas da Semiótica Social e Estudos Educacionais em Leitura e Escrita. Partindo da perspectiva que o foco maior do nosso trabalho está em Educação e Linguística e de que já trabalhamos a partir da perspectiva de Fairclough (1992) sobre a Semiótica Social, nós nos ateremos apenas aos Estudos Educacionais em Leitura.

Com relação aos Estudos Educacionais em Leitura e Escrita, os autores afirmam que a intertextualidade é pensada a partir do estudante como leitor e escrevente, assim esses estudos

⁶² No original : “Simply defined, intertextuality is the juxtaposition of different texts. However, such a simple definition hides the complexities and difficulties that emerge when definitions of text, different, and juxtaposition are attempted, when questions are raised about agency (who is doing the juxtaposition) and location (when and where intertextuality happens), and when various perspectives of language, literacy, and literature are used to interpret and explain the meaning and consequence of intertextuality”

“podem ser [...] vistos como tendo tomado a visão da intertextualidade empregada nos estudos literários, especialmente aqueles enfatizando o papel do leitor, como um ponto de partida ou análogo para investigar os processos cognitivos e linguísticos”⁶³ (BLOOME; EGAN-ROBERTSON, 1993, p. 307) que os estudantes usariam na leitura e escrita, ou seja, apesar de utilizar as definições da intertextualidade que partem da literatura a perspectiva que é empregada é primariamente cognitiva ou cognitivo-linguística.

Os chamados links intertextuais desses estudantes podem se dar por meio de diferentes níveis, sejam eles de conteúdo, de estrutura de texto ou de gênero, assim como de várias complexidades e manifestações. Na escrita, esses estudantes podem empregar as experiências e leituras prévias como guias para seus esforços. Em suma, os estudos sobre a intertextualidade foram construídos:

[...] para enriquecer o entendimento de como os textos escritos baseiam-se uns nos outros, [...] para expandir e redefinir definições de compreensão e composição, [...] para identificar relações entre leitura e escrita, [...] para mostrar como fatores de sala de aula, dinâmica de sala de aula e fatores de desenvolvimento podem influenciar o uso da intertextualidade como um recurso cognitivo para a leitura e a escrita e [...] para enriquecer nosso entendimento da semiótica social e processos políticos e recursos da linguagem (BLOOME; EGAN-ROBERTSON, 1993, p.308)⁶⁴.

A visão que eles têm de intertextualidade parte de uma visão mais ampla da interação social como um processo linguístico, como dito anteriormente, “as pessoas agem e reagem umas para as outras, e o fazem primeiramente pela linguagem”⁶⁵ (BLOOME; EGAN-ROBERTSON, 1993, p.308). Esse construto inicial deriva em cinco outros construtos.

O primeiro é o de que a unidade básica de análise não é o sujeito, mas a interação de um grupo de pessoas. Não é necessário, em contraste, que precisem haver duas ou mais pessoas de maneira a ser um evento, porém, com outras pessoas ou sozinho, a pessoa está, ainda assim, agindo e reagindo em resposta a outras pessoas, ao que fizeram, estão fazendo e irão fazer. O próximo construto é o de que as pessoas agem, ou seja “são estratégicas no que fazem, ou seja,

⁶³ No original : “can thus be viewed as having taken the view of intertextuality employed in literary studies, especially those emphasizing the role of the reader, as a starting point or analogue for investigating the cognitive and linguistic processes that students”

⁶⁴ No original: “[...] to enrich understanding of how written texts build upon each other, [...] to expand and redefine definitions of comprehension and composition, [...] to identify relationships between reading and writing, [...] to show how classroom factor, classroom dynamics and developmental factors may influence students’ use of intertextuality as a cognitive resource for reading and writing and [...] to enrich our understanding of the social semiotic and political processes and resources of language.

⁶⁵ No original : “People act and react to each other, and they do so primarily through language”

agindo na/em suas situações” (BLOOME; EGAN-ROBERTSON, 1993, p.309)⁶⁶, o terceiro construto é o de que pessoas reagem, reagem a ações quer sejam imediatamente prévias, quer tenham ocorrido em alguma ocasião anterior. O quarto construto é o de que as ações e reações que as pessoas levam umas às outras não são necessariamente lineares, nem necessariamente contíguas. Ações e reações podem ocorrer simultaneamente, ou separadas por tempo e espaço. O quinto é o de que as pessoas podem “agir ou reagir umas às outras por meio de sequências de ações e não por um único ato” (BLOOME; EGAN-ROBERTSON, 1993, p.309)⁶⁷.

Essas tantas ações e reações que Bloome e Egan-Robertson apontam, que as pessoas tomam umas às outras são, em sua natureza primária, linguísticas. Os autores levam em conta também as palavras, a prosódia, os gestos, as configurações de agrupamentos, as falas e os discursos, por meio de modos de comunicação, seja oral, escrita, eletrônica. Para os autores, ao caracterizar “as ações e reações das pessoas como processos linguísticos, estamos enfatizando que suas ações e reações derivam de *sistemas* de linguagem, sistemas para construção de sentidos e tomada de ação social por meio do uso da linguagem” (BLOOME; EGAN-ROBERTSON, 1993, p.309).

A intertextualidade se configura porque, na linguagem, tudo é um diálogo com o que veio antes e com o que virá depois, uma fala não é apenas uma resposta, mas também uma refração de atos de linguagem precedentes. A visão dos autores é de que há uma base material para a linguagem e para os eventos interacionais. Até mesmo a existência material das palavras faladas, como som, é considerada:

Uma visão material da linguagem e interação social é importante para a visão da intertextualidade que apresentamos por, ao menos, duas razões. Primeiro, pessoas em um evento são confrontadas com o material daquele evento, incluindo as ações e reações das pessoas assim como a linguagem utilizada lá [...]. Segundo, em uma visão na qual a linguagem e a interação são vistas como tendo uma base material, a transformação de eventos e das pessoas localizadas nesses eventos envolve uma transformação da natureza material do evento (BLOOME; EGAN-ROBERTSON, 1993, p.310)⁶⁸.

⁶⁶ No original : “act. That is, they are strategic in what they do, acting on the/their situation”

⁶⁷ No original : “act and react to each other through sequences of actions and not just through a single act”

⁶⁸ No original :” A material view of language and social interaction is important to the view of intertextuality we present for at least two reasons. First, people in an event are confronted with the material of that event, including the actions and reactions of people as well as the language used there. [...]Second, in a view in which language and interaction are seen as having a material basis, transformation of events and of the people located in those events involves a transformation of the material nature of the events”.

Partindo da simplória definição de intertextualidade, os autores começam a contextualizar as partes imbricadas em sua constituição. Um texto, por exemplo, para eles é produto de uma textualização, as pessoas tornam em texto as experiências e o mundo nos quais vivem, fazendo desses fenômenos parte de um sistema de linguagem, o “resultado de uma experiência de textualização pode ser um conjunto de palavras, signos, representações, etc” (BLOOME; EGAN-ROBERTSON, 1993, p.311), mas há outras formas e produtos, nem sempre associados com os textos, tais como emoções. Na visão dos autores, todos esses podem ser textos. O que vai torná-los textos ou não é o que as pessoas fazem com eles.

Ele pode ser escrito, oral, por sinais, eletrônico, pictórico. A partir do trabalho de Bakhtin e seus colegas, retomados por Bloome e Egan-Robertson, nenhum texto existe em isolamento, cada um deles existe em relação com os prévios e futuros. É, por isso, uma construção social o entendimento de quais textos são e serão relacionados.

Alguns textos não são permitidos a se relacionar com outros, os autores citam o contexto educacional como proibitivo para algumas dessas relações. Seria o equivalente, no Brasil, a estarmos lendo, junto aos alunos, em sala de aula, um capítulo de ‘Vidas Secas’, de Graciliano Ramos e um dos alunos abrir uma revista Caras e começar a fazer a leitura em voz alta. Esse conjunto de textos que se permite integrar, no qual esse diálogo está presente e permitido depende do que os autores chamam de regras culturais, muitas vezes, parte da ideologia cultural daquele evento, isso corresponderia à substância intertextual.

Já os processos intertextuais tratam do como fazer a intertextualidade, de quem pode fazer tais e tais relações intertextuais, o que é possível de ser feito, existe o que os autores (a partir de Shuman (1986)), concebem como *entitlement rights*, que se formos traduzir ficaria algo como *exercícios do direito*, ou seja, refere-se a quais textos uma pessoa específica pode justapor e às maneiras pelas quais tal pessoa pode os empregar em um lugar e tempo específico. Os *entitlement rights* refletiriam as identidades sociais, das diferenças entre estudantes, além de fatores que parecem inconscientes, mas acabam entrando em jogo, tais como as diferenças de gênero, classe e etnia.

No exemplo que os autores apresentam, seria como se uma determinada aluna de uma classe tivesse a possibilidade de justapor um assunto do livro didático com um documentário a que assistiu na TV, enquanto outro aluno, por ser alguém com índices acadêmicos inferiores, que

nem sempre participa das interações em sala e que, de certa forma, não compartilha do direito de fazer essa justaposição, fosse assim impedido de fazer essa justaposição.

Os autores apresentam os resultados de um estudo etnográfico de 2 anos, realizado por meio de observações em sala de aula, de projetos de leitura e escrita em sala de aula. O material descrito na pesquisa diz respeito a uma fita de vídeo, gravada após dois meses de observação participativa em sala de aula, além de intervenção explícita do pesquisador, Bloome, quem ajudou os alunos e ofereceu pistas para conduzirem seus trabalhos. Foi realizada uma microanálise desse material, na qual são detalhadas as interações e produções das duplas que produziram textos, o que levou os pesquisadores a afirmarem que:

[...] as normas culturais relacionadas à substância intertextual, processos intertextuais e *entitlement rights* restringem a base de conhecimento de uma lição, como aquela base de conhecimento é distribuída em uma lição e o que pode acontecer dentro de uma lição. Além disso, a microanálise mostrou estudantes que usaram a intertextualidade para construir definições de si mesmos como leitores, enquanto o professor e a classe utilizaram-na para construir uma diferente definição do leitor e identificaram um diferente conjunto de estudantes como leitores (BLOOME; EGAN-ROBERTSON, 1993, p.331).

No contexto observado, os autores afirmam que a dinâmica de sala de aula não ofereceria aos estudantes possibilidades fortes de uso da intertextualidade, além disso, a microanálise não seria capaz de dar conta de uma visão maior da intertextualidade, carregada do que os autores utilizaram em sua elaboração, da cultura ideológica. O que é importante trazer é de que os princípios de proposta, reconhecimento e admissão são condições básicas para a manifestação da intertextualidade.

3.2. Memória do objeto

Amorim (2009) organizou seu texto em três partes, na primeira ela busca uma identificação de qual seria a maneira pela qual Bakhtin trabalhou a memória em seus escritos, a segunda trata do que ela chama de tecnologias da memória (escrita e informática) e a terceira, e última, propõe um questionamento sobre a diferença que a memória tem nas culturas tradicionais e nas pós-modernas. Para a autora, o sentido geral do artigo é fornecer alguns subsídios para a pedagogia, fora de aspectos técnicos ou mesmo metodológicos, mas, sim, mais ligados às

finalidades e valores, e que constituem, na opinião da autora, uma aproximação com a Filosofia da Educação.

Para Amorim, em Bakhtin, o tema da memória se configura em dois níveis, que a autora toma como importantes. Em ‘O autor e o herói’, que está disponível na compilação *Estética da Criação Verbal*, ele desenvolve o conceito de exotopia, segundo o qual “a memória que o outro guarda de mim é fundamental para a construção da minha unidade” (AMORIM, 2009, p.9), esse conceito é relacionado ao sentimento do amor, para ele, o amor e a generosidade fazem-se presentes na exotopia, porque o que eu realizado do meu lugar de exotopia afirma a relação de alteridade, ou seja, em relação ao outro, e é a maneira pela qual *eu dou de mim*:

A memória exotópica é a memória que se produz depois da compreensão, isto é, na segunda etapa do processo de apreensão do *outro*. Podemos mesmo dizer que a memória exotópica se produz quando não compreendo mais, quando não me identifico mais com o ponto de vista do outro e introduzo meu ponto de vista, aquilo que vejo do que o *outro* vê (AMORIM, 2009, p.9)

A memória exotópica seria, então, a memória estética, que dá forma e acabamento a unidade do *outro*, e, já que trabalha com o acabamento, Bakhtin a desdobra em *memória do passado*, essa a exotópica, e *memória do futuro*, que seria a memória do herói, aquela comprometida com o por-vir. No entendimento de Amorim, o herói é sempre inacabado, com relação a si mesmo, e, sendo assim, ele vislumbra o horizonte, enquanto o olhar do artista é voltado para o ambiente, “a memória estética é produtora de totalidades, ela associa e unifica os diferentes aspectos daquele que vive” (AMORIM, 2009, p.10). Seria a memória exotópica, assim, uma memória dos sujeitos, da posição onde se encontra o sujeito. Para a autora, baseada no aporte bakhtiniano, há não apenas uma relatividade dos pontos de vista, mas sim de qualidades distintas de memória.

O segundo nível importante na obra de Bakhtin no que concerne à memória é o que a autora chama de *memória do objeto*, “trata-se de uma memória que está na cultura e em seus objetos. Ela perpassa as relações intersubjetivas e as constitui ao mesmo tempo em que é atualizada por elas”(AMORIM, 2009, p.10). Muito mais do que a memória dita orgânica, aquela que sabemos existir em nossos cérebros-hd, a *memória do objeto* está em toda a obra bakhtiniana, segundo a autora, existe uma espécie de admissão de um ‘psiquismo’ coletivo, nas formas objetivas da cultura, que chega às obras literárias, que vai além da memória individual subjetiva.

Ademais, essa memória escaparia a qualquer intento de psicologizá-la, pois os psicólogos, em busca de um “inconsciente coletivo” esbarram no que teria se conservado no inconsciente, mas que já aconteceu, e que, no entendimento bakhtiniano se fixou na memória das línguas, dos ritos, gêneros, que acaba penetrando na fala e nos sonhos. Amorim aponta que a citação na qual a ideia de *memória do objeto* parece mais forte é quando o autor aborda o conceito gênero: “O gênero vive do presente, mas sempre *recorda* o seu passado, o seu começo. É o representante da memória criativa no processo de desenvolvimento literário” (BAKHTIN, 1981, p.109 *apud* AMORIM, 2009, p.11).

Bakhtin considera, segundo Amorim, a própria palavra como objeto portador de memória coletiva, e isso conferiria a teoria da linguagem uma dimensão que a autora sublinha, segundo a qual ele teria trazido a possibilidade de pensar o lugar do sujeito (e de suas marcas no discurso) e o que tornaria sua teoria mais rica seria o fato de que ela permite que se pense o lugar do objeto, o “*objeto cultural pensado como discurso*, essa me parece ser a especificidade e a grande contribuição de Bakhtin para uma teoria da cultura. É porque tematiza o objeto e não apenas o sujeito que sua teoria da enunciação é também teoria da cultura”(AMORIM, 2009, p.11). Na concepção da autora essa ideia se faz presente quando ele aponta a especificidade do objeto das ciências humanas, que se distingue das demais ciências, porque o objeto é o próprio discurso, “o que o pesquisador encontra é a palavra do *outro*”. Amorim sistematizou que nas ciências humanas todo objeto do discurso é um *objeto falado* e um *objeto falante*, diferentemente das ciências exatas nas quais se considera apenas o *falado*:

Isso significa que todo objeto de discurso e de conhecimento é portador de memória, pois ao ser falado é, antes de mais nada, *já falado* por outros que vieram antes de mim. Ao tocá-lo e ao dispô-lo como objeto, coloco em cena imediatamente um universo discursivo que eu atualizo, revivo e retransmito aos que me ouve, ou seja, mesmo que ele não seja especificamente discursivo, como é o objeto das ciências humanas, mesmo que ele não seja feito de palavras, meu discurso sobre ele somente faz sentido ou, pelo menos, um sentido pleno e denso, na relação com os outros discursos que o habitam (AMORIM, 2009, p.12).

O nosso objeto de análise, por exemplo, duas crianças produzindo colaborativamente um texto imaginativo, em contexto escolar. Quando analisamos seus discursos, sua co-enunciação, nós estamos nos expondo a uma quantidade enorme de vozes e de aspectos ligados a essa *memória do objeto*, nós vamos atualizando (ao pararmos para analisar os processos), revivendo

(trazendo para os dias atuais os processos que se realizaram em 2014) e retransmitindo (pela escrita desse trabalho).

Na nossa relação com aqueles discursos nós vamos construindo um trabalho que é representativo dessa alteridade marcada na *memória do objeto*, e assim, ela se faz condição para nossa análise. De elaboração teórica, elaborada a partir de Bakhtin, e ressignificada por Amorim nós a trazemos para uma proposta metodológica, que será descrita cientificamente na seção sobre metodologia do presente trabalho.

Um dos movimentos de autoria que discutiremos adiante, quando da revisão dos trabalhos de Calil é esse esquecimento, na criação de uma história inventada, é algo que nos parece dar foco e razão para que aquele novo texto exista. É um princípio comum ao da intertextualidade, que na criação nada surja do nada, tudo tem um antes, e um possível depois. A justaposição dos discursos, a *memória do objeto* manifesta, colocada em prática. “Criar não é dar livre expressão a um suposto gênio individual ou deixar agir a inspiração” (AMORIM, 2009, p.11) esse é um conceito utópico, bastante belo, diga-se de passagem, inspirado por anos e anos condicionados a pensar que tem que existir alguma inspiração para que obras estéticas sejam criadas. Como os gregos antigos imaginavam, uma musa soprava o conteúdo e o poeta era apenas uma espécie de pontífice, uma ponte com o divino, capaz de traduzir essa inspiração.

A criação em Bakhtin supõe duplamente a memória coletiva. Do lado do leitor ou do ouvinte, face ao objeto criado por mim, porque ele inscreve o que crio em uma cadeia discursiva e assim confere sentido ao objeto. E do lado do próprio criador que cria sempre no diálogo com outros. Para ouvir e fazer ouvir minha voz em um enunciado-objeto é preciso ouvir e fazer ouvir as vozes que nele falam. Não há, de acordo com a perspectiva bakhtiniana, criação sem repetição (AMORIM, 2009, p.12).

Vive, assim, a *memória do objeto* não nos sujeitos, mas entre os sujeitos. Ela é dependente, mas não exclusiva a eles, não é particular. Depende desses movimentos de criação que mantem a palavra viva, cada sujeito sendo elo quando se pensa na cultura como uma corrente. Para a autora, mesmo os computadores, com seus grandes discos rígidos, ou fazendas de dados que armazenam informações produzidas em todo o mundo, dependem dos sujeitos para se configurarem como memória, a transmissão e circulação precisa ser assumida por esses sujeitos. Amorim realiza um interessante percurso do modo como a memória era vista em culturas antigas. Nessas culturas, era praticamente uma obrigação que fossem guardados os saberes coletivos, pois não havia artefatos que fossem capazes de guardá-los em registros,

estamos falando de configurações tribais. Segundo a autora, era uma “situação enunciativa de co-presença” (AMORIM, 2009, p.15), quem recebia essas transmissões as acolhia e as respondia de corpo inteiro.

Quando surge a escrita como um artefato que pode romper com essa necessidade de ser situação enunciativa de co-presença, “a memória se externaliza e como que sai do corpo do sujeito, da pele ou da voz, para se instalar em algo fixo e material separado dele – a página escrita e o livro” (AMORIM, 2009, p.15). O lugar do sujeito no grupo é transformado no que tange à sua responsabilidade de portador, a pessoa que recebe e transmite esses saberes coletivos.

Após citar pontos de reflexão despertados pelos diálogos socráticos, principalmente em *Fedro*, a autora inicia uma elaboração sobre a memória em tempos de internet. Se os gregos antigos já criticavam a escrita, por tê-la como um artifício que “eliminaria” a necessidade de ter determinado conhecimento armazenado, porque ele já estava escrito, em tempos de internet, com a informação “na palma da mão”, isso é elevado à enésima potência. Parece, para a autora, que a pós-modernidade, com suas tecnologias da informação, permite que seja cada vez menos necessário que os sujeitos assumam e assinem com seus corpos, ou seja, de próprio punho, e se sintam responsáveis pela transmissão da cultura e da memória coletiva.

Essa noção de corpo, que a autora traz, se configura nas situações de co-presença, há “corpo, por exemplo, na situação de sala de aula onde professor e aluno se encontram em torno de um objeto de memória de conhecimento”(AMORIM, 2009, p.17), da mesma forma ela afirma que se pode pensar sobre a memória narrativa, aquela que se constrói conjuntamente em contextos familiares ou coletivos, com a rememoração de histórias e de começos:

Refiro-me [...] ao corpo que pode estar na escrita e na enunciação em ausência, porque há corpo na fala ou na escrita desde que haja singularização, isto é, *ato* de um sujeito que *assina* e marca sua participação no ser da cultura. Estou pensando no professor ou no narrador como o sujeito que assume em presença a responsabilidade pela transmissão da memória coletiva, mas estou pensando também no escritor, no jornalista, no crítico de arte, enfim, em todos aqueles que colocam em cena um objeto cultural e reativam sua memória (AMORIM, 2009, p.18).

Amorim conclui seu raciocínio com uma reflexão importante sobre a evolução da educação desde que as tecnologias começaram a se modernizar. Para ela, a crença existente a partir dos anos 1970 era a de que, pela não necessidade que se teria de cuidar da memória, já que

ela estaria informatizada, as pessoas ficariam mais livres para atividades criativas, daí a ascensão de uma pedagogia da criatividade e da expressão individual.

Havia a crença de que, desde a mais tenra infância, deveriam ser estimulados os recursos criativos dos alunos, o professor seria, então, alguém responsável por mobilizar essa criatividade, não mais alguém que transmitiria conhecimentos. Surgem as expressões facilitador, monitor, moderador, deixaria o profissional, então, de “professar”, “transmissão, memória e repetição tornaram-se atributos de uma escola arcaica e conservadora” (AMORIM, 2009, p.13).

Em suma, quando se lê o pensamento bakhtiniano, entendendo sua concepção de memória e de como criar e repetir são sinônimos, fica o questionamento se, ao romper com os aspectos de memorização e de transmissão, em nome de uma suposta criatividade, a escola não estaria rompendo com a própria possibilidade de estimular espíritos criativos. Para a autora, seria necessário o estabelecimento de um meio termo, entre dois extremos pedagógicos, porque, para que um objeto cultural se mantenha vivo ele deve manter esse diálogo entre passado e futuro, em uma perspectiva de alteridade, estímulo para a criação.

3.3. O modelo cognitivo de contexto

O trabalho de Van Dijk (1998) discute a noção de modelos mentais. Segundo o autor, eles seriam o ponto de partida mental de todo texto e de toda a fala, a partir dele informações relevantes seriam selecionadas para uma construção estratégica das suas estruturas semânticas locais e globais (VAN DIJK, 1998, p.189). Esses modelos seriam, também, a interface entre, de um lado, o conhecimento episódico, pessoal e, do outro lado, das crenças socialmente compartilhadas dos grupos:

Assim, a construção do modelo e sua atualização envolve fragmentos de conhecimentos socioculturais instanciados, enquanto tais crenças compartilhadas de outras cognições sociais são, por sua vez, parcialmente derivadas de modelos episódicos por processos de generalização, abstração e descontextualização. Ao mesmo tempo, dada a sua natureza individual, os modelos também são interpretados ou atualizados com base em outras representações na memória episódica, ou ‘interna’, tais como modelos de eventos pessoais e generalizados, fatores de personalidade, ou atitudes pessoais (VAN DIJK, 1998, p.190)⁶⁹

⁶⁹ No original : Thus, model construction and updating involves fragments of instantiated sociocultural knowledge, whereas such shared beliefs or other social cognitions are in turn partly derived from episodic models by processes of generalization, abstraction and decontextualization. At the same time, given their individual nature, models are

Ou seja, esses modelos incorporam tanto o conhecimento, instanciado e aplicado, quanto outras crenças dos grupos sociais, além das representações cognitivas que definem a consciência pessoal individual. É um tipo de modelo abrangente, que alia processos cognitivos e experiências pessoais como construtores dos processos nos quais ele é aplicado. O autor enfatiza, no entanto, que parte de uma noção mais empírica e detalhada dos aspectos da consciência, de que estar consciente de um evento, de uma ação, objeto ou pessoa envolve a “construção ou atualização de modelos episódicos” (VAN DIJK, 1998, p. 190).

Porém, nem todos os níveis e detalhes dos modelos seriam sempre conscientes. Para Van Dijk apenas os macroníveis dos eventos precisam ser conscientes para o processamento ativo, que seria o entendimento e a produção, na memória de curto prazo. Inversamente, e dependendo do contexto, necessitaríamos estar conscientes dos níveis menores ou detalhes específicos dos eventos, para que uma análise e construção dos modelos se faça presente:

Não tendo formas alternativas de representação, modelos episódicos são geralmente concebidos como consistindo de proposições (abstratas) ainda que informações análogas foram propostas, também, como elementos necessários de nossos modelos de realidade de maneira a dar conta da memória das pessoas de informações configurais sobre objetos, lugares, pessoas ou eventos (VAN DIJK, 1998, p. 191)

Apesar de existirem extensivos trabalhos sobre modelos mentais, segundo o autor, não foi oferecida ainda uma elaboração teórica explícita dessas tais estruturas internas. Na maioria das representações da memória essas estruturas podem ser tidas como redes hierarquicamente estruturadas, em um número possível de categorias fixas, ou seja, um tipo de esquema. Os nós abstratos, de maior nível, poderiam representar a macroestrutura de um modelo, e os níveis mais detalhados, de níveis mais baixos, seriam a microestrutura de um modelo, os quais representariam os detalhes de eventos, pessoas e situações.

Modelos de estruturas deveriam ser vistos como esquemas estratégicos que as pessoas usam na rápida interpretação de suas vidas diárias, e não é surpreendente que tais esquemas também modelariam ao menos uma das estruturas dos discursos nos quais

participantes da fala engajam quando falando sobre ou escrevendo, lendo ou ouvindo sobre tais esquemas (VAN DIJK, 1998, p.191)⁷⁰

A afirmativa nos lembra alguns detalhes vistos no texto de Amorim (2009), o diálogo, em alteridade, passa por esses modelos mentais que Van Dijk descreve. Ao interpretarmos, entendermos, utilizamos esses modelos macroestruturais, em análises rápidas, muitas vezes inconscientes, e, quando da oportunidade, ou mesmo necessidade, de os utilizarmos novamente, quando da produção, muitas vezes mesmo na criação, nós nos vemos apegados a esses modelos. Como é o caso de uma história inventada. Ela possui um modelo, baseado em personagens, narrativa, construção de um ambiente, geográfico e temporal, e de uma sequência de eventos. Voltaremos a esse ponto quando apresentarmos nossa metodologia de análise de casos de rasura oral com comentário textual e a quais desses modelos a díade de sujeito de nossa análise parece remeter quando escrevendo um texto juntas. Dentro do que o autor chama de *modelos cognitivos de contexto* (cognitive context models) nós destacamos as representações de texto, ou modelos de texto. Estas são parte dos modelos de contexto e necessitam estar imbricadas nestes:

Se um modelo de contexto é uma representação do todo do evento comunicativo, e se o texto, ou a fala, é parte desse evento, então também a representação do discurso é uma parte (especial) do modelo de contexto, assim como é verdade para outras interações sociais relevantes da presente situação. Na verdade, em muitas, na maior parte, ou em muitas situações, o objetivo, ou ponto em si, do evento comunicativo é chegar a uma fala ou texto particular (VAN DIJK, 1998, p. 196)⁷¹

E partindo deste princípio, como temos dados de acesso a texto e fala, nós defendemos que a ideia por trás do conceito de modelos cognitivos de contexto nos é cara. Já que os modelos são presentes em atos de fala⁷², em contextos dialógicos, eles também se constituem na produção de textos. A ideia dos modelos cognitivos de contexto e da análise que Van Dijk empreende é a

⁷⁰ No original : “model structures should be seen as the strategic schemata people use in the fast interpretation of the events in their daily lives, and it is not surprising that such schemata would also shape at least some of the structures of the discourses engaged in by speech participants when talking or writing, reading or hearing about such events”

⁷¹ No original : “If a context model is a representation of the whole communicative event, and if text or talk is part of that event, then also the representation of discourse is (special) part of the context model, as is true for other relevant social interaction of the present situation. Indeed, in many or most situations, the very goal or point of the communicative event is to accomplish this particular text or talk

⁷² A teoria dos atos de fala é de grande importância para o campo da Linguística nomeado Pragmática, segundo Austin (1990, p. 26) para ocorrerem atos de fala “é sempre necessário que as circunstâncias em que as palavras forem proferidas sejam, de algum modo, apropriadas; frequentemente é necessário que o próprio falante, ou outras pessoas, também realize determinadas ações de certo tipo, quer sejam ações "físicas" ou " mentais", ou mesmo o proferimento de algumas palavras adicionais”.

de analisar a fala, texto, leitura ou audiência como algo que está sendo construído, em desenvolvimento. Nestes processos que o autor analisa ele considera que os textos se tornam parte do contexto enquanto estão sendo produzidos, para ele o que acabou de ser dito acaba se tornando tanto parte do texto em produção quanto do contexto, porque é compartilhado pelos participantes.

Van Dijk conclui afirmando que se pode encontrar traços do contexto, ou mesmo do contexto como subjetivamente construído, e socialmente delimitado, pelos participantes do discurso. Além disso eles marcam, assinalam ou diretamente o expressam em expressões, na sintaxe, em itens lexicais, estruturas semânticas ou gerenciamentos conversacionais.

3.4. Estudos sobre a rasura gráfica

Os relatos sobre a educação na Grécia Antiga mostram que a maneira pela qual os alunos copiavam o conteúdo das classes era por meio da escrita com lâminas sobre uma tábua de madeira coberta com cera de abelha. Após escreverem, eles tinham que raspar a cera para utilizar aquele suporte novamente. Essa é uma das raízes que, muito provavelmente, ramificaram-se e estão por trás do termo **rasura**, de origem do frequentativo *rasare*⁷³. Essa seria a mesma origem das palavras inglesas ‘eraser’ (borracha) e ‘erasure’ (apagamento, e termo que vimos utilizando para ‘rasura’ quando publicamos os trabalhos ligados ao L’ÂME em publicações de língua inglesa).

Bechara classifica rasura como “traços, riscos com que se deseja eliminar, em texto, uma palavra ou conjunto de palavras. [Do latim *rasura, ae*] (BECHARA, 2011, p. p.984)”. Na nossa compreensão, baseada muito nos trabalhos, inicialmente da Crítica Genética (GRESILLON, 2007) e, posteriormente, na Genética de Textos, nós observamos o produto dessas “raspagens”, os resíduos metalinguísticos proporcionados pelos atos de apagar, riscar por cima, substituir,

⁷³ “Nos tempos pós-clássicos, a partir de *radere rasus* “raspar, arranhar” o frequentativo *rasare* foi criado, a origem do italiano *rasare* e do francês *raser* “raspar a barba”. O latim *rasorium* “implemento para raspar” tornou-se o francês *rasoir* e depois o inglês razor” (SOLODOW, 2010, p. 152). No original: In post-classical times, from *radere rasus* “to scrape, to scratch, the frequentative *rasare* was created, the origin of Italian *rasare* and French *raser* “to shave” (Latin *rasorium* “implement for scraping” became French *rasoir* and then English razor).

tentar esconder. Cada um desses processos demonstra um retorno. Rasurar é ato de volta, retorno, revisão, reflexão.

Gresillon (2007) delimita os rumos de um método de fazer científico que ganha especificidade própria ao se propor a analisar a gênese da criação literária. É possível, na visão da autora, examinar como um texto “nasce”, tendo a maneira como ele é escrito, seus diferentes caminhos pela folha de papel, apagamentos, rasuras, borrões e acréscimos. O foco da autora reside nos textos literários, nas diferenças e similitudes existentes entre o texto manuscrito e o texto final, publicado/editado, essa ciência “cerca a escrita excessiva do desejo ao mesmo tempo que a escritura regrada pelo cálculo (GRESILLON, 2007, p.25). Há a reflexão sobre a escritura e os manuscritos são os férteis terrenos de análise:

A crítica genética não fornece automaticamente parâmetros de literalidade, critérios de avaliação. Até o momento, ela não revelou obra-prima desconhecida, não contestou o que a instituição literária tinha consagrado ou rejeitado, muito pelo contrário, ela volta – reprimenda ouvida com frequência – somente aos valores indubitáveis dos “grandes autores”. Contudo, sua capacidade de intervenção existe (GRESILLON, 2007, p.33).

Para a pesquisadora, os manuscritos podem realizar um resgate do trabalho de um escritor, sua evolução no fazer literário, bem como respondem a algumas perguntas concernentes que a crítica literária pode aliar a seus estudos, “se deixa ver a escrita balbuciante dos princípios, em que discurso distinto e discurso próprio encontram-se, misturam-se, competem entre si, antes de se fundirem em uma nova obra”(GRESILLON, 2007, p.40). É no chamado manuscrito de trabalho que reside a força da CG, pois tal manuscrito traz em si um ato, uma enunciação em marcha, uma criação em vias de se fazer. Poeticamente, ela descreve os movimentos da mão como vestígio essencial do manuscrito, os “traços que vemos correrem sobre uma folha, pararem, voltarem atrás, esboçarem rasuras, apertarem-se ou arejarem-se, recobrirem-se ou franzirem-se, apressarem-se ou bloquearem-se” (idem, p.63-64).

Em Biasi (1996), a discussão inicial gira em torno da obra literária que, aparentemente sairia “de primeira”, o que o autor chama de *premier jet*, partindo da mística de que o autor, o canônico, é bom frisar, escreveria sem a menor correção, como se o texto já saísse acabado, pronto para ir para a gráfica. Para o autor, isso se trata de heroísmo intelectual, uma fábula, uma ficção. O escritor genial, um prodígio, que seria uma figura cardinal do horizonte intelectual ocidental. Toda essa figura pareceu cair por terra quando se teve acesso aos manuscritos originais

desses escritores, porque todos recorreram, em algum momento de sua escrita, às rasuras. A história dos manuscritos modernos é uma história que comprova que “escrever é rasurar”. A rasura representaria:

[...] as realidades de um trabalho intelectual que implica o esforço e a dureza: um investimento no tempo, um processo de pesquisa e de transformação que reconhece a existência de problemas a resolver e de dificuldades a superar, uma representação da atividade artística na qual a dimensão técnica e erudita ocupa, junto ao talento e ao potencial de intuição, um lugar não negligenciável (BIASI, 1996, p.18)⁷⁴.

O que pensar quando sabemos da perspectiva higienizadora do trabalho com a escrita em sala de aula, aquele que não permite “erros”, “garranchos”, nos quais a rasura ocupa sempre um lugar do proibido, do não deve ser feito? Já comentamos essa questão aqui, mas ela acaba surgindo após uma citação tão relevante por parte de Biasi. Mudar o pensamento escolar sobre a rasura (exceto em situações de avaliação formal) poderia revelar muito mais da escrita das crianças e de como se processa o pensamento, principalmente o infantil, sobre o ato de escrever. Se os escritores a utilizam tanto, por que não os escreventes?

De uma maneira quase lírica, Biasi aponta que a rasura não seria um acidente da escritura. Que ela expressa, sim, sua energia e sua liberdade, seu poder. A reflexão, a liberdade de contradizer (dizer contra), de mentir impunemente. Para o autor ela joga com o irreversível. Ela diz respeito, no processo de escritura, às hesitações, caprichos e naufrágios.

Em um trabalho publicado em 2010, Biasi delinea os pontos específicos da construção de metodologias de trabalho com manuscritos, o que se convencionou chamar de Genética de Textos (diferente da CG, mais voltada para texto do cânone). A genética de textos responsabiliza-se em aprofundar a investigação dos manuscritos de trabalho, o qual o manuscrito escolar pode ser considerado. Pensamos ser interessante apontarmos quais são as considerações de Biasi sobre essa forma de fazer ciência, já que também consideramos o produto manuscrito dos processos de escritura que iremos investigar, enfatizando, claro, que nosso foco principal reside nos processos. Nesse trabalho, o autor aponta uma tipologia específica para os tipos de rasuras gráficas.

⁷⁴ No original: “un investissement dans le temps, un processus de recherche et de transformation qui reconnaît l’existence de problèmes à résoudre et de difficultés à surmonter, une représentation de l’activité artistique dans laquelle la dimension technique et érudite occupe, à côté du talent personnel et de l’intuition, une place non négligeable “

A rasura, que serve para corrigir o já-escrito, responde a diferentes funções. As mais conhecidas são as de substituição e a supressão: a rasura é um traçado operatório que marca a decisão de anular um segmento previamente escrito para substituí-lo por outro segmento (rasura de substituição) ou para eliminar sem substituir (rasura de supressão) (BIASI, 2010, p. 71).

Segundo esse autor, porém, os manuscritos indicam que existem mais três tipos de funções para a rasura, a **rasura de utilização, ou gestão**, que registra o fato de que tal segmento foi objeto de reescritura. A **rasura de transferência, ou deslocamento**, que, por meio de um traçado específico marca o ato de deslocar um trecho de seu lugar inicial para outra área do manuscrito, e a terceira seria a **rasura de suspensão, dilatária ou provisional**, por meio da qual o escritor delimita uma codificação para uma rasura futura, pensando que, naquele segmento, poderá haver uma anulação ou correção posterior.

3.5. Rasura oral comentada: estatuto e diferentes acepções

A abordagem de Felipeto com relação ao fenômeno da rasura oral se dá por rumos ligados à Linguística da Enunciação, principalmente via Authier-Revuz. Há o uso, inclusive, de nomenclaturas diferentes das utilizadas por Calil, as quais comentaremos nos parágrafos seguintes. Para a autora, os erros de formulação nos textos de crianças não levam os pesquisadores a “desconfiar das operações metalinguísticas como um lugar de reflexão sobre a língua” (FELIPETO, 2008, p. 111), isso, se daria, na visão da autora, porque essa metalinguagem seria ainda “algo a ser conquistado pelo aluno, o que está intrincado ao seu desenvolvimento linguístico” (idem).

Também analisando processos de criação textual por crianças recém-saídas da alfabetização a autora vê no equívoco, nas incorreções que esses estudantes detectam enquanto escrevem, um indicador desses processos metalinguísticos, o que em Calil é chamado de *objetos textuais* ortográficos, ou seja, as crianças observam as palavras escritas e encontram nela “problemas” a serem resolvidos, realizando, assim, os processos metalinguísticos aos quais tem acesso, mesmo com tão pouco tempo de alfabetização. A autora utiliza o termo *glosa*,⁷⁵ em vez do que Calil estabeleceu como *comentário*. Ela afirma que a análise dessas glosas permite

⁷⁵ Segundo o dicionário Aurélio *glosa* é “Nota explicativa de palavra ou de sentido texto: comentário, interpretação”, ao fim e ao cabo, então, *glosa* e *comentário* são sinônimos, e indicam, talvez, uma escolha estilística por parte dos autores pelo uso de um ou de outro termo.

constatar que “reformulação oral é um lugar passível de ser marcado tanto pela autonomia, quanto pela “modalidade autonímica”. Ou seja, no processo de reformulação o aluno cita o termo que falhou e por vezes o descreve, o explica e o comenta, o que dá lugar a glosas metalinguísticas” (FELIPETO, 2008, p.111).

Trabalhando a partir dos conceitos de Authier-Revuz (1990, 1995 e 1998), Felipeto afirma, então, que “na autonomia um signo dirige-se a ele mesmo, caracterizando-se como tal” (FELIPETO, 2008, p.111), já no que se tem como modalidade autonímica, a pessoa do enunciador, a mais de utilizar um termo X, acrescenta a ele um comentário reflexivo sobre esse uso, delineando um retorno sobre essa utilização, “na modalidade autonímica o signo é empregado e comentado ao mesmo tempo” (IDEM). Ou seja, a autonomia é constitutiva e necessária à modalização autonímica “de modo que toda modalidade autonímica supõe um fato de autonomia” (Ibidem).

Nos dados que a autora analisou, de díades na função de produzir textos poéticos, há uma diversidade de casos de correções ortográficas, que ilustram a rasura oral, em suas subdivisões citadas por Felipeto a partir de Calil, que são “como elemento de criação, de ruptura daquilo que está estabilizado na linguagem” e “como elemento de preservação de semelhança, que busca a manutenção da norma e dos sentidos estabilizados”. Em um dos processos analisados, a díade, ao ver, em meio a risadas, uma incoerência na frase “amanheceu a noite”, a rasura e substitui por “anoiteceu” e “deixou a noite anoitecer”. No entendimento de Felipeto, ao “apagar” essa potencialidade poética que havia e optar por um sentido mais estabilizado o movimento dessa díade:

Nos leva a colocar em pauta a forma como as práticas de textualização são trabalhadas com os alunos. Um modo de trabalhar que não se fixasse no que é da ordem da regra, do traçado da letra, da transparência do sentido, poderia produzir um outro modo de relação entre o aluno e a linguagem que lhe permitisse, como o fizeram as alunas, reconhecer um efeito de sentido que subverte e que, por isso mesmo, fosse mantido no texto. Talvez uma prática pedagógica que, calcada em um conceito de língua necessariamente não completa, privilegiasse a plurivocidade do sentido, ao invés de um sentido unívoco. (FELIPETO, 2008, p.146)

A reflexão sobre os dados faz com que a autora aponte um terceiro tipo de rasura, além dos dois enunciados por Calil, que seria “como elemento que busca a semelhança, a unidade do dizer, mas que, ao procurar fazê-lo, produz um erro” (FELIPETO, 2008, p.146). Nos dados os quais analisamos as práticas de textualização parecem ser semelhantes às das apontadas por

Felipeto. Neles há uma preocupação excessiva com a regra, com a grafia correta das palavras e, por muitas vezes, com elementos do texto que acabam ‘freando’ certos potenciais criativos⁷⁶.

Uma das questões centrais do estatuto da rasura oral é o que concebemos como objeto textual. É sobre essa questão que Calil (2012) se aprofunda. Segundo o autor existe algo de angustiante, uma tensão entre o espaço vazio da página (ou a tela branca do processador de texto...) e o que está em vias de ser escrito. Conhece essa tensão quem necessita da escrita, em contextos de trabalho, estudo ou de amadorismo, segundo o pesquisador “nós buscamos o senso exato, preciso ou justo de cada termo que emerge no movimento próprio à redação de um texto em construção”⁷⁷ (CALIL, 2012, p.216), assim tem início o processo de facção/refacção, eliminação/adição, rasurar seria, na opinião de Calil “condição *sine qua non* da reformulação”⁷⁸ (idem). Calil confirma a importância dos estudos iniciais sobre o rascunho (*brouillon*) que contribui com a identificação de alguns desses pontos de tensão que se podem observar nos manuscritos escolares, e que contribuem com a compreensão da escrita e da criação, mas:

[...] a interação entre os alunos na classe, quando eles são convidados a escrever um texto a dois, favoriza a verbalização do processo de escritura e da criação textual, de maneira a que o retorno sobre o texto em vias de ser feito que pode, ou não, acompanhar a produção de uma rasura. Tomando como objeto de estudo essa interface entre o oral e o escrito, nós nos esforçaremos a mostrar alguns comentários entre os alunos sobre o texto em vias de ser feito e, assim, indicar a tensão que acompanha o processo de escritura a dois no momento de escolher um verso ou uma palavra. É em torno dessa tensão que nós propomos o termo rasura oral, o qual discutiremos adiante (CALIL, 2012, p.217)⁷⁹.

Por conseguinte, a análise dos processos de interação verbal no momento em que crianças escrevem um texto juntas, configura um poderoso objeto de revelação desses pontos de tensão, muito além do que um rascunho, um produto, possa demonstrar. Moram na interação verbal as prováveis pistas de como as crianças pensam quando escrevem um texto. Segundo o autor, a

⁷⁶ Nos dados 003 e 006, por exemplo, as alunas decidem colocar as vírgulas, após a feitura do texto, mas, ao fazer isso, elas não pensam sobre as regras que estão por trás da colocação de vírgulas, mas sim que um texto tem que ter vírgulas “para que se possa respirar”, e colocam as vírgulas aleatoriamente, uma em cada linha do texto.

⁷⁷ No original : Nous cherchons le sens exact, précis ou juste de chaque terme qui émerge dans le mouvement propre à la rédaction d'un texte en construction.

⁷⁸ No original : condition sine qua non de la reformulation.

⁷⁹ No original: l'interaction entre les élèves dans la classe, quand ils sont invités à écrire un texte à deux, favorise la verbalisation du processus de l'écriture et de la création textuelle, ainsi que le retour sur le texte en train de se faire qui peut ou non accompagner la production d'une rature. En prenant comme objet d'étude cette interface entre l'oral et l'écrit, nous nous attacherons à montrer quelques commentaires entre les élèves sur le texte en train de se faire, et ainsi indiquer la tension qui accompagne le processus de l'écriture à deux au moment du choix d'un verset ou d'un mot. C'est autour de cette tension que nous proposons le terme de *rature orale* dont nous discuterons par la suite.

escrita conjunta desses textos ajuda a encontrar esses pontos de tensão, “[...] ou seja, um ponto onde aparece uma palavra, uma expressão, uma frase, uma rima, um verso...sobre os quais os alunos não estão de acordo, que produz uma discordância entre eles”⁸⁰ (CALIL, 2012, p. 219). Os pontos de tensão são os momentos de “travamento”, de uma parada para retomada do fluxo de construção do texto, tudo que causa desacordo entre os elementos da díade pode provocar uma discussão, uma elaboração metalinguística.

A rasura oral, na conceitualização presente nesse artigo citado, buscou a preservação desse duplo processo de enunciação dos alunos. Vemos o autor buscando uma “defesa” do conceito, mesmo que transmutado pelo adjetivo oral, ele afirma que, por um lado o uso dessa palavra rasura “remete ao processo de reformulação de um texto em vias de ser escrito”, e, por outro lado, o adjetivo “assinala o caráter oral e coenunciativo desse processo de escritura em ato”.

Além disso, é bastante importante destacar que o processo que leva ao que ele concebe como rasura oral não remete, por exemplo, ao que acontece em conversações rotineiras, informais, “aqui, o feito de que os escolares falam do que vão escrever, em seguida daquilo que já escreveram, é uma condição do processo enunciativo (na classe), que nos obriga a refletir sobre sua especificidade”⁸¹ (CALIL, 2012, p.219). É um fenômeno observado pela metodologia estabelecida, na qual buscam-se manter as condições de produção de uma sala de aula, sem instrumentos laboratoriais que isolassem essas crianças, acontece no momento de escrita de um texto, após a consigna da professora, em classe, ou seja, obedece a toda uma série de pré-requisitos para ser considerada como tal.

Os estudos que levaram Calil a pensar, desenvolver e estabelecer o conceito de rasura oral, com todas as suas classificações e elaboração necessária para a conceber em termos de objeto textual e seus comentários foi (e continua sendo) produto de quase três décadas de um trabalho consistente e desafiador. Em diferentes medidas, todos os anos o conceito passa por reajustes e refinamentos. Nesse ponto chegamos ao seu mais recente aprimoramento⁸², o texto de 2017 *‘Rasura oral comentada: definição, funcionamento e tipos em processos de escritura a dois’*. De acordo com Calil:

⁸⁰ No original : c’est-à-dire le point où arrive un mot, une expression, une phrase, une rime, un verset... sur lesquels les élèves ne sont pas d’accord, qui produit une discordance entre eux.

⁸¹ No original: Ici, le fait que les écoliers parlent de ce qu’ils vont écrire et ensuite de ce qu’ils ont écrit est une condition du processus énonciatif (dans la classe) qui nous oblige à réfléchir à sa spécificité

⁸² Este texto para qualificação foi finalizado em maio de 2018

Nossa intenção é mostrar que determinadas rasuras orais podem ganhar destaque no processo coenunciativo e escritural de alunos recém-alfabetizados e que os objetos textuais reconhecidos e comentados pelos alunos [...] permitem traçarmos a gênese da criação textual e o modo como eles pensam o manuscrito em curso (CALIL, 2017, p. 162).

Rasuras orais são, então, pistas importantes do funcionamento de um mecanismo que é acionado quando díades de crianças escrevem juntas, são indicações do caminho do pensar infantil sobre o texto em curso, muito mais do que o texto pronto e as rasuras escritas que ficaram visíveis as rasuras orais são uma evolução dos estudos iniciais da GT, pois permitem a observação, e investigação, do processo de escrita.

Em seu artigo, Calil retoma a conceituação do termo e dos aparentemente tímidos levantamentos iniciais de seus trabalhos (CALIL, 1995, 1998) em trabalhos que analisavam, em princípio, a rasura escrita, mas que, devido às possibilidades criadas pelo desenvolvimento da metodologia de captura do audiovisual, mesmo com recursos limitados à época, já permitiam acesso ao que as díades estavam pensando sobre o texto em curso ao modo como o texto está sendo construído e à gênese do processo criativo. Já comentamos anteriormente que foi nesse trabalho, de 1998, que surge o termo “rasura oral”, tido como “pontos de tensão identificados no fluxo dialogal” que “indicaram operações metalinguísticas” (CALIL, 1998, p.108), operações essas semelhantes às rasuras grafadas e visíveis no produto (texto).

Nesse texto de 2017, parecendo se precaver quanto a possíveis críticas relativas ao termo rasura oral, no sentido de que ele pode ser tido como um oxímoro⁸³, Calil parte da premissa da GT de que um manuscrito só tem seu valor quando na relação com outro manuscrito, sendo esse manuscrito anterior ou posterior a ele, isso se dá da mesma forma com a rasura, que:

[...]somente é reconhecida como tal após ter produzido algum efeito sobre um “antes” e um “depois” relacionado ao caráter linear e recursivo do texto. É imperativo saber em que ponto do manuscrito uma rasura incide, que relação há entre o que foi escrito antes e o que foi escrito depois, qual é o contexto e o cotexto de sua emergência. Essas condições para o reconhecimento da rasura, do ponto de vista da gênese e do processo de criação textual, dependem da forma de registro efetivada (CALIL, 2017, p.163).

A rasura oral permite uma identificação precisa desse antes e depois, porque marca o justo momento em que uma díade de escreventes marcou algo sobre a folha de papel, quando decidiram pela permanência, ou não, de algum elemento gráfico e linguístico. Essa rasura é um

⁸³ “Figura que consiste em reunir palavras contraditórias; paroxismo [...] ex: “covarde valentia” “. (HOLANDA, 1986, p.1242)

fenômeno coenunciativo intenso, porque permite o entendimento do processo de criação, mesmo que nem tudo que seja pensado pela díade se torne efetivamente grafado no manuscrito. Enquanto a rasura escrita mostra uma “alteração ou mudança no que já foi escrito”(CALIL, 2017, p.164), mostrando que o escrevente realizou uma volta para algum ponto do texto, podendo esse retorno ser mais ou menos complexo, os retornos ocorridos no fluxo de diálogo da díade também podem ser tidos como uma “forma de manifestação da rasura. Uma rasura cuja gênese está em sua natureza oral, dialogal e coenunciativa, mas cujo efeito interfere na configuração final do manuscrito”(CALIL, 2017, p.164).

Trata-se de um mapeamento da gênese do processo de escrita a dois. Calil aponta, então, que a escolha por chamar essas unidades de análise de texto-dialogal, ou TD, baseia-se na noção proposta por Bres e Nowakowska⁸⁴. Os textos-dialogais marcam “o intercâmbio *in praesentia* dos turnos de fala o encadeamento das enunciações, suas rupturas, descontinuidades, pausas, sobreposições, digressões, articulações sintáticas e retomadas temáticas fazem parte do TD” (CALIL, 2017, p. 165). O autor afirma que, no fluxo do diálogo, um texto-dialogal é reconhecido a partir dos chamados “objetos textuais”, do que se tem de linguístico, textual, gráfico ou espacial enunciado pelos interlocutores, e que “podem ser apagados, substituídos, inseridos ou deslocados de determinadas posições relativas ao que já se inscreveu ou ao que se pretende inscrever no manuscrito em curso” (IDEM). No fenômeno da rasura oral, o pesquisador considera essa identificação ao observar uma “parada”, um “retorno” de qualquer um dos sujeitos do processo ao determinado elemento textual, o lugar de tensão o qual já mencionamos anteriormente neste trabalho.

É necessário apontar que esse sistema de coleta multimodal que permite a conservação das condições de produção do texto em sala de aula, buscando a maior aproximação com a “realidade” do contexto de sala de aula, traduz-se nos TDs, no que é mencionado *aqui e agora*, ou seja, de sua proferição “real, cotidiana e imediata” (CALIL, 2017, p. 165), e que a essa proferição juntam-se os elementos do contexto, das já ditas condições de produção (situadas

⁸⁴ Segundo esses autores, a natureza fenomenológica do TD se caracterizaria: pela “alternância dos turnos *in praesentia* na fala espontânea (supõe, evidentemente, todo o aparato visual, sonoro, gestual, interacional próprio de uma sala de aula) em que se antecedem, se sucedem, se encadeiam, se sobrepõem enunciações orais no fluxo do diálogo” (2006, p.35, 36), pela “gestão temporal dessa instância do dizer, caracterizada pelas hesitações, pausas, digressões, realizações fáticas e reguladoras, completivos, partilhada pelos locutores e delimitada pelo contexto escolar e de aprendizagem” (idem) e pela “conexão destas duas características com o manuscrito em curso, quando cada ato enunciativo oral está associado ao tempo (simultâneo ou sucessão) do traço da caneta no espaço da folha de papel” (ibidem).

didática e historicamente) e o que o autor chama de *elementos expressivos idiossincráticos*, que seriam o “movimento corporal, gestos, olhares, expressões faciais, tomada e posição da caneta” (CALIL, 2017, p.165):

Por fim, a natureza espontânea não-planejada, nem premeditada ou previsível das rasuras orais é outro aspecto similar à ocorrência de rasuras escritas. Como se sabe, não é possível prever, antecipar ou planejar a ocorrência de rasuras no texto. Uma rasura somente é reconhecida após se identificar em que ponto do manuscrito houve um retorno, que pode ou não deixar marcas gráficas evidentes (CALIL, 2017, p.165).

Trata-se de um ponto importante, não seria repetitiva a nossa intenção de reiterar que o estatuto da rasura oral é semelhante ao da rasura escrita, guardadas algumas devidas proporções, uma das principais, em nossa opinião, é que a rasura oral não se configura, necessariamente, em rasura escrita. Nos exemplos que veremos quando chegarmos ao momento de análise deste trabalho nós encontraremos centenas de ocasiões nas quais a discussão entre as alunas da díade sobre a rasura escrita (ou não) de determinado termo acabou não acontecendo. Muitas vezes ocorre esse “espelhamento” e assim nós podemos observar nos TDs e no manuscrito em si as rasuras escritas em consequência dos debates estabelecidos pela díade.

Calil aponta que o texto-dialogal está associado ao *dialogismo interlocutivo* apontado por Bres, que se dá quando “o locutor se dirige a um interlocutor sobre a compreensão-resposta que ele não deixa de antecipar, tanto no monologal quanto no dialógico” (2005, p.143), essa concepção levantada por Bres remete aos trabalhos de Bakhtin e trata das diferentes vozes que se colocam, se contrapõem e se completam na enunciação⁸⁵. No fluxo do diálogo da díade, em um contexto de produção de um objeto em comum, algumas perguntas já trazem em si uma resposta esperada, ou, pelo trabalho constante nos nossos seis processos, a dinâmica da díade permite que se alcance esse estado em que, inclusive, perguntas retóricas são possíveis. Em nossos dados coletados:

A condição ecológica dos TD é um componente essencial para sua caracterização, uma vez que o contexto interacional e didático da sala de aula é preservado, não havendo

⁸⁵ Ainda sobre esse ponto, de maneira bastante didática, Antunes afirma que: “dizemos o que julgamos ser de interesse do outro escutar. Pressupomos esse interesse e arriscamo-nos a responder a ele. Daí o dialogismo reconhecido por Bakhtin [...] como característica fundamental da linguagem. Não dizemos as coisas gratuitamente ou aleatoriamente. Esforçamo-nos, quase sem notar, para sermos, em cada contexto, relevantes, *dizendo o que supomos ser da necessidade, do interesse ou do gosto do outro*. Em última instância, é isto mesmo: não falamos sozinhos, no sentido de que o texto que construímos é *uma resposta* ao que supomos ser *a pergunta do outro*. (ANTUNES, 2010, p.)

nenhuma forma de eliciação por parte do pesquisador ou ainda qualquer tipo de controle experimental (CALIL, 2017, p.165).

Contrariando alguns daqueles protocolos experimentais de coleta de dados em escrita colaborativa, que isolavam as crianças de seus professores e das salas de aula, muitas vezes promovendo mais uma proposta de intervenção do que propriamente uma coleta de dados, que instava os alunos a dizerem o que estavam pensando, ou que utilizavam diferentes grupos de controle para comparação, a metodologia do Sistema Ramos vai em busca do fidedigno, desses processos de escrita manuscrita em sala de aula. Não ignoramos, no entanto, que o uso das câmeras e microfones de lapela pode influenciar no processo, visto que as crianças da díade comentam isso durante seus processos de escritura.

O processo de reconhecimento da rasura oral se dá de duas maneiras iniciais: a rasura oral direta (ROD) e, nosso objeto maior de estudo, a rasura oral comentada (ROC). Rasura oral direta é quando há “retornos enunciativos sobre objetos textuais (enunciados oralmente ou por escrito), substituindo-os ou alterando-os sem que haja qualquer tipo de comentário feito por um dos locutores” (p.165, 166), é a rasura “seca”, sem um maior prolongamento na enunciação, ou seja, quando um elemento da díade concorda, ou discorda, com determinado ponto de tensão, e o outro elemento da díade aceita.

A rasura oral comentada (ROC) é um fenômeno que se dá quando há “retornos enunciativos sobre objetos textuais (enunciados oralmente ou por escrito) sucedidos por comentários orais proferidos pelos locutores, visando sua alteração ou substituição do manuscrito em curso” (CALIL, 2017, p. 166). Assim como a ROD, a ROC também parte desse reconhecimento do objeto textual, porém sua diferença, e sua riqueza para a análise, se dão pelo início de um processo de argumentação por parte da díade. Diferentemente do exemplo que nós demos, nas ROC não há apenas uma sugestão “seca” para que se altere algum trecho que causou um ponto de tensão, mas mora nela um início de um processo de colocação de sugestões, ou de justificativas, do porquê de tal objeto ter causado essa tensão.

Para Calil, a proposição dessa noção carrega em si a reiteração de três dimensões, ditas por ele fundamentais, nos processos de escritura a dois em sala de aula: sua “natureza dialogal e co-enunciativa”, sua “dimensão genética” e seu “funcionamento intersubjetivo” (CALIL, 2017, p. 167). Todo o suposto “acesso” que nós temos ao que as crianças aparentam estar pensando residem no fato desse tipo de interação ser por meio do diálogo, em um processo de enunciação

na qual as duas vozes elaboram um texto, ou seja, por meio do que eu comunico ao meu par eu dou evidências da maneira como penso um texto. A dimensão genética trata do fato de que podemos observar um texto nascendo, gênese, seu processo de construção, passo a passo, observado *in loco e in natura*, de uma maneira que, talvez, sonhassem os críticos genéticos observarem nos escritores do cânone, aqui, os escreventes, em vídeo e áudio, elaboram seus textos, dão vazão a esse processo criativo. O funcionamento intersubjetivo reflete-se às subjetividades da díade colocadas em evidência pela relação com o outro. Se reconhecendo no enunciado alheio, seja refutando, seja aceitando, seja complementando, as subjetividades são colocadas à mostra.

Segundo Calil, “os retornos enunciativos, seguidos de comentários relacionados à escrita em curso, não são meras reformulações orais. Eles trazem tanto as direções evitadas, quanto as reflexões compartilhadas e dirigidas a um horizonte textual, a uma unidade escrita em construção”, atendendo às dimensões do processo de escritura a dois, sua especificidade, esses retornos constituem (como dissemos anteriormente e continuaremos a dizer...) pistas importantes para o entendimento do processo de escritura por crianças recém-saídas da alfabetização. Existe um esquema, elaborado pelo autor, para como se dá o fenômeno das ROC no fluxo do diálogo:

Tabela 1: Esquema de apresentação da Rasura Oral Comentada (ROC)

| |
|--|
| <p>Texto-Dialogal (TD)</p> <p>LOCUTOR A: X</p> <p>LOCUTOR B: X [NÃO], Z</p> <p>X: Objeto Textual</p> <p>Z: Comentário</p> |
|--|

Fonte: Calil (2017, p.167)

Trata-se de um recorte estabelecido no plano do Texto-Dialogal, a partir desse reconhecimento do OT por um aluno, um dos elementos da díade, e o o, ou os, comentários relacionados a esse objeto textual, “a identificação de um OT pode incidir sobre elementos gráficos, linguísticos ou textuais, que potencialmente podem ser escritos no manuscrito em curso, consideramos o reconhecimento do aluno como o ponto de partida para a descrição e

caracterização de uma rasura oral” (CALIL, 2017, p.167), como dissemos anteriormente, esses argumentos-comentários, colocados pelos alunos, pelos locutores-escreventes, ajudam a entender de que maneira eles estão pensando o manuscrito em processo de escritura:

A nossa hipótese é de que a identificação de OT reconhecidos pelos alunos, suas diferentes formas de restrição ou concordância expressas em seus comentários e suas relações entretecidas com o manuscrito em curso, produzido sob condições ecológicas e didáticas, irão revelar, de um lado, a gênese e a criação textual e, de outro, a dimensão reflexiva e recursiva capturada no aqui e agora do ato escritural. (CALIL, 2017, p.167)

Dessa maneira, a rasura oral comentada (reconhecimento do OT + comentários “provocados” a partir desse reconhecimento), aliada, certamente, ao produto da escrita, ainda em processo e após seu fim, nos informa, de maneira multimodal, dos meandros estabelecidos nesse processo, das dificuldades encontradas pela díade, de todo o processamento metalinguístico. Por motivos de classificação e estabelecimento de parâmetros, Calil classificou esses comentários como “simples” ou “desdobrados”. É interessante lembrar aqui de todas as relações que são estabelecidas entre o que entendemos por texto (marca gráfica sobre folha de papel, ou um conjunto de pixels em uma tela de computador) e a relação que houve com o campo semântico relativo à tecido, roupa.

Os comentários simples se colocam de maneira mais objetiva, não apresentam uma expansão dessa argumentação. Já os comentários desdobrados nos remetem a um tecido, dobrado para caber em um determinado lugar, que se expande ao ser tocado por mãos humanas e vai revelando seus detalhes, seu brilho, cor. Nos comentários desdobrados é quando as maiores evidências se estabelecem, quando paramos para realmente sentir o que, e porque, o interlocutor falou, quais são as explicações que ele dá para que aquilo que, aparentemente, tinha “travado” a construção, possa se resolver.

Embora as formas simples de comentários relacionados a determinados OT indiquem o modo como os alunos se relacionam com o manuscrito em curso, interferindo no que ficou registrado no manuscrito acabado, parece-nos que as enunciações mais interessantes do ponto de vista do desenvolvimento infantil, relacionado ao modo como pensam o funcionamento textual e quais conhecimentos detêm sobre ele, são aquelas que apresentam estruturas linguístico-enunciativas mais complexas; aquelas cujos argumentos simples se “desdobram”, apresentando um maior valor argumentativo explicativo e /ou metacognitivo (CALIL, 2017, p.169).

Evidenciam-se, nos comentários desdobrados, esse ‘pensar sobre escrever’ de forma mais intensa, por meio das explicações, da nascente metalinguagem, primitiva em essência, instaurada de maneira muito observável pela escola, pelo discurso escolarizante, da didática do professor (cuja voz é emulada muitas vezes nas falas dos alunos). Não descartamos a presença dos outros letramentos aos quais a criança é exposta, pensando, principalmente em nossos dados, que pressupõem que essas crianças venham de ambientes letrados, estimulados pelos pais ou responsáveis, a ir construindo suas visões da escrita e da leitura. Calil delinea algumas dessas enunciações, presentes no TD dos processos analisados, marcadas por elementos linguísticos, tais como “...por-que...”, “...senão...”, “...”mas precisa ter...”, “...parece que...”, “...quer dizer...”, “isto é...”, “...mas assim...”, “isso significa que...” (CALIL, 2017, p.170).

As enunciações citadas acima estão presentes em boa parte dos comentários que entendemos como desdobrados, partem desses pontos de tensão e se solidificam por meio da enunciação desses princípios argumentativos, nos mostram o que pausa o processo contínuo da escrita, estabelecido entre aluno dictante e aluno escrevente, motivando uma troca de argumentos que, não cansamos de enfatizar, pode ou não se configurar no produto escrito, em suma:

[...] os OT relacionados ao manuscrito em curso podem envolver questões gráficas, linguísticas ou textuais. A classificação de uma ROC se dá a partir da identificação do OT eleito pelo aluno e sua relação com o(s) comentário(s) proferidos. Essa relação entre o OT e seu(s) comentário(s) deve considerar a dinâmica fluída, maleável, entrecortada, imprevisível da fala espontânea e co-enunciativa. Isso supõe considerar que a relação entre OT e comentário não é linear, nem sempre ocorre de modo pontual, através de uma correspondência direta entre o conteúdo do OT e o conteúdo do comentário feito (CALIL, 2017, p.170).

A afirmação acima corrobora a complexidade do ato de escrever, principalmente porque entendemos que os argumentos que utilizamos para pensar sobre o texto não são, necessariamente, correlacionados ao que causou esse momento de tensão. Em outras palavras, se encontramos um determinado problema ortográfico, nossa argumentação pode partir de princípios estilísticos, pode partir de princípios gramaticais (o que seria mais óbvio), ou podemos, finalmente, defender esse argumento de forma mais objetiva.

Mais adiante, no texto, com a classificação das ROC, essa elaboração ficará mais simples de ser entendida. Por ora, é bastante dizer que, a linguagem, em sua faceta múltipla, permite a essas crianças, como já dissemos, por meio de sua metalinguagem e metacognição, estabelecer parâmetros para o que dizem, enfocando na zona cinzenta que nossa linguagem permite, evidente

na coenunciação, “essa relação entre o que está sendo falado sobre o manuscrito em curso explicita a gênese textual e o modo como irá se caracterizar o manuscrito final” (CALIL, 2017, p.170), nós podemos ver esse texto nascendo, “criado a quatro mãos”, e os caminhos percorridos, na coenunciação, para que se chegasse a esse resultado final.

Antes de adentrarmos na classificação das ROC, é de bastante relevância explicitarmos como se dá o procedimento didático que culmina no processo/produtor analisados. É um procedimento padrão, presente em boa parte dos trabalhos ligados ao grupo de estudos Escrita, Texto & Criação e ao Laboratório do Manuscrito Escolar. Ele consiste em:

- 1º momento (apresentação): apresentação da consigna, quando ficava estabelecida as díades serem formadas, qual aluno iria escrever e qual iria ditar.
- 2º momento (combinação): as díades (ainda sem terem recebido papel e caneta) inventam e combinam a história que irão escrever.
- 3º momento (inscrição e linearização): inicia-se quando os alunos dizem para a professora que já combinaram a história e, então, recebem papel e caneta para a escrever. Este momento caracteriza-se pelo registro do manuscrito em curso, quando se efetiva graficamente cada traço, letra, palavra, frase, título...Aqui, a inscrição diz respeito à marca da tinta sobre a folha e a linearização refere-se ao encadeamento e sucessão de cada elemento gráfico-linguístico sobre a linha do papel.
- 4º momento (revisão): ao terminarem de escrever a história, chamam a professora que pode pedir para a díade ler para ela e, se preciso, alterar algo que julguem ser necessário (CALIL, 2017, p.171).

Como mencionamos anteriormente esse procedimento didático é um padrão a partir do qual a professora trabalha. Existem algumas diferenças com os trabalhos. O ideal é sempre alternar quem escreve e quem dita, por exemplo. Nos seis processos que analisamos isso foi cumprido, Inês foi escrevente em três e Maelle igualmente. Essa simples alternância faz com que a amostra represente as diferenças existentes nos processos a partir do nível de autonomia que a aluna escrevente tem, de como essa dinâmica interfere no produto, dentre outros fatores.

Ocupa um lugar de decidido relevo a fluidez dessas quatro etapas, visto que a combinação pode continuar após a dupla receber o papel (o que acontece diversas vezes em nossos dados), acontece de algumas duplas decidirem apenas o tema do qual irão tratar e ir escrevendo ao mesmo tempo em que combinam:

Isso nos permite tratar a “textualização” como um processo contínuo, iniciado desde a “apresentação” da proposta pelo professor, passando pela “combinação” até o momento em que elementos gráficos, linguísticos e textuais são registrados na folha. Entretanto, a materialidade específica do ato físico de se linearizar ou grafar algo, deixando sobre a folha de papel o traço da tina (3º momento) faz com que surjam objetos textuais

especificamente relacionados à grafia, aos limites e mudanças de linhas e margens, à linearização e ao posicionamento do título, à separação e divisão de palavras, à ortografia, à letra maiúscula, à acentuação, à pontuação, à paragrafação, dentre outras (CALIL, 2017, p.171, 172)

Assim como no trabalho de Calil, nosso esforço, neste trabalho, é tratar com maior foco do momento da inscrição. Não deixaremos de lado, no entanto, eventuais pistas que possam existir no momento da combinação. Muitas vezes, em nosso caso, tratando dos aspectos textuais, as referências intertextuais começam a se apresentar já na combinação. Pensamos que não se trata de comprometer a análise se considerarmos também alguns fatores da combinação, visto que, como dito na citação acima, textualizar seja um processo contínuo.

É na inscrição, precisamente, que os objetos textuais vêm à tona. E o fenômeno rasura oral comentada é atrelado especificamente ao objeto textual, como veremos adiante, dos diferentes caracteres apontados por Calil, mas isso não limita a tessitura dos comentários, que podem estar ligados, em sua nomenclatura, ao OT, ou não. Partiremos agora para a tipificação das rasuras orais, em suas especificidades:

Tabela 2: Tipo e descrição de rasura oral comentada

| TIPO DE ROC | DEFINIÇÃO |
|--|--|
| Rasura Oral Comentada Textual (ROC_TEX) | Relacionada ao conteúdo da narrativa e aos aspectos ligados à textualidade, tais como os parâmetros de textualidade (coesão, coerência e intertextualidade, principalmente) |
| Rasura Oral Comentada Pragmática (ROC_PRA) | Ligada ao fator pragmático dos processos de escritura em sala de aula, às instruções da professora sobre a tarefa, à dinâmica do processo de escritura (a “autoridade” de quem dita e de quem escreve) e às condições de produção. |
| Rasura Oral Comentada Lexical (ROC_LEX) | Referente à escolha de palavras, muitas vezes desdobra-se em comentários de nível semântico, que justificariam a opção de uma palavra em detrimento de outra. |
| Rasura Oral Comentada Semântica (ROC_SEM) | Alusiva a “concorrência entre termos, ocupando uma mesma posição na cadeia sintagmática a ser escrita ou indicando problemas de unidade de sentido quando estão referidos a elementos anteriores” (CALIL, FELIPETO, 2014, p.157-158) |
| Rasura Oral Comentada Ortográfica (ROC_ORT) | Concernente aos aspectos da ortografia, a “escrita correta” de determinado termo, separação silábica, correspondências grafema-fonema. |
| Rasura Oral Comentada de Pontuação (ROC_PON) | Respeitante à preocupação por parte da díade com os sinais de pontuação. Muitas vezes desdobram-se em comentários do tipo pragmático. |
| Rasura Oral Comentada Sintática (ROC_SIN) | Tocante ao nível de funcionamento da língua relativo aos problemas sintáticos, geralmente destacando problemas de concordância nominal e concordância verbo-nominal |

| | |
|--|---|
| Rasura Oral Comentada Gráfico-Espacial (ROC_GE)_ | Atinente aos aspectos visuais do espaço da folha de papel, tais como número de linhas e espaçamento entre palavras. |
|--|---|

Fonte: Calil (2012a, 2012b, 2013, 2014, 2016, 2017) e Calil e Felipeto (2014)

A definição dos comentários é a mesma das rasuras orais, ou seja, os comentários textuais são aqueles relativos aos aspectos da textualidade. O que é importante, por ora, é lembrar que os comentários desencadeados pelas rasuras orais (ou OTs) não são necessariamente iguais ao ponto de partida. Ou seja, uma rasura oral comentada textual pode dar origem a uma série de comentários de caráter pragmático, passar por uma racionalização ligada a aspectos lexicais, ter uma veia semântica puxada por algum elemento da díade e finalizar com algum comentário textual. A riqueza do acesso ao processo é justamente essa, do entendimento do texto pelas alunas, dos argumentos utilizados para se “ganhar” uma discussão.

Em Calil (2013), por exemplo, é realizada a análise de um processo por uma díade de alunas que está discutindo sobre um feitiço que uma fada irá lançar. Uma das alunas sugere ‘Zumbacalabumba’ (sabendo que a díade tem bastante acesso a história em quadrinhos é possível inferir que esse feitiço, pelo menos no aspecto fônico, tem bastante semelhança com ‘Simsalabim’ ou ‘Abracadabra’). Apesar de não ter sentido, não ser uma palavra que se encontra no dicionário, a outra aluna da díade afirma que ‘Zumbacalabumba’ não seria um termo adequado para uma fada lançar. Esse comentário é ligado aos aspectos textuais, de definição de delicadeza de uma fada, ou seja, da definição da personagem na narrativa. Uma rasura lexical deu origem a todo um arrazoado que parte de princípios textuais:

Enunciativamente, a condição dialogal da ROC intensifica o caráter intersubjetivo da escritura colaborativa, fazendo emergir, através das falas dos alunos, elementos fortemente relacionados às distintas formas de manifestação dialógica (dialogismo interlocutivo e interdiscursivo e autodialogismo). O respeito à ecologia da sala de aula contribui ainda para a caracterização de processos de escritura efetivas em suas condições reais (CALIL, 2017, p.190)

De acordo com uma perspectiva sociocultural e socio-histórica da escritura, há uma permanente relação entre textos, já que, inspirados pela obra bakhtiniana e de seu círculo, vê-se os enunciados como textos. No emaranhado de vozes que se fazem presentes em uma elaboração textual a dois, as possibilidades de análise beiram o inesgotável, mesmo que respondam a categorias bem definidas (como as definições de rasura oral).

Uma das benesses do estudo da rasura oral seria do ponto de vista didático. A emergência dessas rasuras pode servir de ponto de partida para uma observação de aprendizagem. Os conteúdos de ensino se revelam nos comentários e demonstram a apropriação pelos alunos e a relação com o manuscrito em curso.

Para Calil, do “ponto de vista da genética textual, a rasura oral comentada é um fenômeno coenunciativo relacionado ao processo de escritura colaborativa de um único texto” (CALIL, 2017, p.189), é um fenômeno que tem uma dupla natureza semiótica, imposta por um contexto escolar em que se deve escrever um texto juntos. A primeira dimensão dessa natureza seria oral, baseada na interação face-a-face, da fala espontânea, que é muitas vezes acompanhada dos gestos, olhares, de atos como tomar a caneta do colega, do posicionamento da folha de papel. A análise empreendida por Calil é capaz de colocar em destaque essa relação de quem escreve com o manuscrito em curso.

A própria exigência de se registrar o texto é a segunda dimensão semiótica. Inscrever, linearizar o que está sendo discutido na fala, o que a díade queria escrever e o que acabou escrito, “o manuscrito final produzido pelos alunos é o objeto material essencial para identificarmos justamente o que ele não mostra claramente” (CALIL, 2017, p.189). Essa dupla natureza semiótica é o que permite tratar a noção de rasura oral como reveladora da gênese e da criação textual dos alunos:

Ao identificarmos seu surgimento a partir do reconhecimento de objetos textuais por um dos locutores, pudemos observar como os alunos os comentam e de que modo esses comentários são linguístico-enunciativamente mais ou menos complexos, apresentando diferentes valores argumentativos que podem ter por efeito o apagamento, a inserção ou a alteração destes próprios objetos textuais a serem escritos ou já inscritos e linearizados (CALIL, 2017, p. 189).

É neste espaço, entre o que foi combinado, o que está sendo escrito e o que realmente ficará gravado no papel, que a rasura oral revela sua força. Partindo do princípio de gênese (do qual a Crítica Genética e a Genética de Textos se debruçaram), as ROC elevam a discussão pois parecem oferecer muito mais do que a análise das rasuras escritas, principalmente quando estamos tratando da escrita por crianças. Elas, recém-saídas da alfabetização, constituindo ainda suas referências, são reveladoras dessa gênese porque tudo lhes parece ainda ser novo.

Já possuem uma concepção de texto, já sabem o que um texto “tem que ter”, conhecem algumas regras gramaticais, patinam com a sintaxe, sofrem com a ortografia, já tem uma noção

espacial do texto, de onde se deve trabalhar a folha de papel, a importância do número de linhas. Parecem preocupar-se, mesmo que ainda pouco, com aspectos de coesão e coerência, com as referências de outros universos que carregam para seus manuscritos escolares.

No tópico a seguir, iremos tratar de alguns trabalhos que avançam na análise da criação de títulos e elaboração de nomes de personagens, que constituem uma de nossas principais preocupações.

3.6. Criação de títulos e elaboração de nomes de personagens

Calil (2010) inicia sua argumentação apontando que, à época da publicação do trabalho, a literatura sobre a criação de títulos para histórias inventadas não era extensa. Seu interesse remonta a sua Tese de Doutorado, defendida em 1995, ele já analisa o material que viria a ser publicado em seu livro *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*, de 2009. Em particular, a elaboração pela qual a díade Nara e Isabel chegou à história ‘Os três Todinhos e a Dona Sabor’. No entanto, neste artigo de 2010, o foco encontra-se nas histórias escritas, no caderno de história, por Isabel apenas.

Um ponto a exortar no artigo é a noção que o autor aponta como sendo “figura de Texto”, que dá nome àquilo que o conjunto de textos impressos, significados pelo outro, coloca em funcionamento, “a criança traz, no processo de escritura de seus primeiros textos, sempre regidos pelo funcionamento linguístico-discursivo, marcas gráfico-visuais próprias do caráter espacial e simultâneo da escrita, advindas da “ficcionalização” do texto” (CALIL, 2010, p.540). Essa noção parece-nos fundante para o conceito de rasura oral comentada, visto que, em diversos momentos, os OTs se referem a noções preestabelecidas de texto, segundo as quais as crianças operam. Dizeres como “um texto tem que ter vírgula, para que respiremos”, emulam essa “figura de Texto”:

A repetição, portanto, de formas linguísticas e de configurações textuais, é um fator fundamental no arranjo imaginário, porém sempre subjetivo e singular, das figuras de Texto que o configuram, apesar de suas características heterogêneas e fragmentárias. Essa repetição poderá apontar tanto o modo de inscrição do sujeito na cultura letrada, quanto para a constituição de sua posição de *scriptor* (CALIL, 2010, p. 541).

Reiterando o discurso didático segundo o qual a repetição é uma das bases da educação, não é de se estranhar que o autor sustente a hipótese de que estabelecer essas figuras de texto, além de todo o universo simbólico que mobilizam, tem um papel estruturante para a escrita por crianças. Porque permitem uma configuração, um arranjo, uma articulação de um conjunto de elementos entretecidos e que fazem parecer um todo, tanto no nível da frase quanto no nível do texto.

Assim se constituem os gêneros textuais, por exemplo, no carregar de características semelhantes, que fazem com que se aproximem pelo que tem de comum, e se reúnam em maneiras de didatizar o ensino, por exemplo. Calil afirma que é essa repetição, carregada pelos sujeitos falantes e transmitida de geração em geração que “estabiliza e configura os textos (sua organização interna, relação entre título e objeto narrado, personagens, conflitos, etc.), articulados pelo sistema de valor herdado” (CALIL, 2010, p.542). Sendo assim, um título funcionaria como uma etiqueta, porque nomeia, antecede e enuncia o escrito a vir. Há nele uma forma de autorreferência, a preservação de certa unidade. O título refere-se ao texto e o texto refere-se ao título, trocando em miúdos. Os elos de sentido que se estabelecem fazem com que essa ligação seja garantida.

Nos cadernos de Isabel, a maioria de suas histórias recebe títulos como nomes de crianças de seu aparente universo sociocultural, nomes comuns no Brasil como “João”, “Laura”, “Gabriela”, “Patrícia”, além disso, ela também utiliza diversos nomes de personagens das histórias em quadrinho da Turma da Mônica, como “Horácio”, “Chico Bento”, “Magali”. Dos 32 manuscritos de Isabel, 25 remetem a esses dois universos.

Identificamos nos títulos dados aos textos que Isabel escreve aspectos relacionados a seu cotidiano, mas também aos gibis que certamente compõem seu universo cultural. Esses “seres discursivos” irão afiançar o texto como uma unidade que, causa da repetição, manifesta-se através de suas relações paralelísticas, sem perder seu caráter múltiplo, heterogêneo, imprevisível e singular (CALIL, 2010, p.560).

Isabel veste seu texto do que conhece, de sua perspectiva sociocultural, porém remodela de maneira a inserir novos universos. Esse é um tipo de operação que nós vamos observar com abundância quando começarmos a análise de nosso corpus. As crianças não parecem querer fazer distinção entre as histórias que vivem, as que ouvem/lêem e as que assistem. Tudo é muito rico em suas múltiplas e heterogêneas criações. Assim, Calil considera a repetição e as relações em

paralelo, como centrais na constituição de subjetividade. Para ele, essas relações de alteridade fundam a condição de sujeito falante e do próprio ato de escritura. São ideias e pensamentos presentes em toda nossa revisão de literatura e estruturais para a nossa tese.

Calil e Lima (2013) apuraram a maneira pela qual crianças nos anos iniciais do ensino fundamental trabalhavam com a criação do primeiro nome de personagens em histórias inventadas. A concepção que investigaram é a da homonímia como fenômeno linguístico capaz de fecundar os processos de criação (CALIL; LIMA, 2013, p.204) e o papel dos nomes próprios nas histórias inventadas por crianças dos primeiros anos do ensino primário. O trabalho localiza-se dentro das perspectivas amplas da linguagem, segundo a qual a criação não “nasce” do óbvio, mas, sim, nesse caso, de fatores alheios à didática, sobre a homonímia os autores apontam que:

o estatuto desta noção nos estudos sobre a aquisição de linguagem pode ser pensado além das identidades fônicas (homofonia) e/ou gráficas (homografia), aquelas as quais as gramáticas designam. Nós levaremos em conta [...] a posição que uma forma significativa pode ocupar na cadeia sintagmática, e de seus efeitos sobre quem a ouve. Para a primeira questão, nós defenderemos a hipótese segundo a qual a aparição de um nome próprio em uma história inventada em contexto escolar pode, por seus efeitos homonímicos, obter um link de unidade ao texto, assim como pode interferir na cadeia sintagmática, provocando, então uma ruptura no encadeamento de seus elementos (CALIL; LIMA, 2013, p. 204)⁸⁶.

Ao elaborar uma história inventada, um aluno do 4º ano de uma escola privada de Maceió, Alagoas, retoma os personagens de uma telenovela chamada ‘O Rei Do Gado’⁸⁷, à época um grande sucesso no Brasil. A partir dessa nomeação de personagens ele elabora toda uma gama de personagens secundários baseados na homonímia, com uma escolha particular pelo uso da escatofonia. No artigo, nós podemos observar o processo criativo de escolher os primeiros nomes para aquela história em particular, o link que o escrevente estabelece com o universo de

⁸⁶ No original : le statut de cette notion pour les études sur l’acquisition du langage pourrait être pensé au-delà des identités phoniques (homophonie) et/ou graphiques (homographie), telles que les conçoivent les grammaires. Nous tiendrons compte dans le présent article de la position qu’une forme signifiante peut occuper dans la chaîne syntagmatique, et de ses effets sur celui qui l’entend. Pour la première question, nous défendrons l’hypothèse selon laquelle l’apparition d’un nome propre dans une histoire inventée en contexte scolaire peut, par ses effets homonymiques, procurer un lien d’unité au texte, comme elle peut aussi interférer dans la chaîne syntagmatique, provoquant alors une rupture dans l’enchaînement de ses éléments.

⁸⁷ De autoria de Benedito Ruy Barbosa e dirigida por Luiz Fernando Carvalho, a telenovela foi exibida entre junho de 1996 e fevereiro de 1997. A trama principal narrava o romance do latifundiário pecuarista Bruno Mezenga, interpretado por Antônio Fagundes, com a bóia-fria (trabalhadora rural) Luana, interpretada por Patricia Pillar. A segunda fase da trama carregou o debate sobre a luta pela posse de terras, tema bastante em voga com o surgimento de movimentos sociais como o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). <http://memoriaglobo.globo.com/programas/entretenimento/novelas/o-rei-do-gado.htm>

referências ao qual ele está exposto e a retomada de sentidos escatológicos aliados à narrativa. De acordo com os autores, há uma fuga de um discurso já dado (CALIL; LIMA, 2013, p.222), ou seja, nesse caso em particular, o discurso da novela, e um acúmulo de cargas sígnicas que rearranjam todo o processo e o foco da história.

Um dos pontos que os autores trazem é o de que a história escrita pelo aluno se afasta um pouco do esperado, visto que, em boa parte dos outros manuscritos analisados, utilizam-se nas histórias inventadas temas como magos, magias e princesas. A semelhança existente na história inventada é a utilização das expressões ‘era uma vez’ e ‘eles viveram felizes para sempre’, a diferença é precisamente a escolha de nomes completamente inesperados para esse universo discursivo. Ao utilizar como título da história, e nome do personagem principal, ‘O Rei Cagado’, o escrevente o emprega de sentidos, porque em vez de simples adjetivo ‘cagado’, que classificaria pejorativamente o rei, e dada a sequência de nomes para os outros personagens como ‘Mijada’, ‘Melado’, ‘Molhada’ e ‘Merdinasi’, esse adjetivo assume o estatuto de nome próprio, “os adjetivos habituais para os insultos conhecem assim um emprego bastante incomum abrindo possibilidades imprevisíveis” (CALIL; LIMA, 2013, p.208)⁸⁸. Uma rasura no título, porém, abre outras possibilidades de análise para os autores: ao lado de O Rei Cagado, estão rasuradas as palavras ‘Casseta e’. A utilização dessa palavra testemunharia que os alunos certamente tiveram acesso ao programa humorístico ‘Casseta & Planeta’, também exibido pela TV Globo, inclusive logo após a transmissão da novela ‘O Rei do Gado’, à época, às terças-feiras, assim “o manuscrito se inscreve em um movimento de “pura brincadeira”, na qual o duplo sentido é imperativo, como deixa escapar, mais além no texto, o narrador em si : ‘ou outro nome não muito malicioso’ “(CALIL; LIMA, 2013, p.208)⁸⁹.

Para os autores, a referência ao programa humorístico se torna bastante evidente pois o próprio nome ‘Cagado’ abriria espaço para outras propostas insultantes, mas ele, no caso, assume a posição de nome próprio, que vai além de uma simples atribuição. A tessitura desse texto se dá um duplo movimento entre as semelhanças e diferenças que oferecem uma multiplicidade de interpretações. Unidade e dispersão acompanhando o manuscrito, da primeira à última linha. Os

⁸⁸ No original: “Des adjectifs habituels pour les insultes connaissent ainsi un emploi tout à fait inhabituel ouvrant d’imprevisibles possibilités “

⁸⁹ No original: Le manuscrit s’inscrit dans un mouvement de “pure facétie », dans lequel le double sens est impératif, comme le laisse échapper, plus loins dans le texte, le narrateur lui-même : « ou bien un autre nom pas trop malicieux ».

nomes das duas famílias da trama original de ‘O Rei do Gado’, Mezenga e Berdinazzi, são ressignificados e unificados com um tom humorístico pelo escrevente e tornam-se ‘Merdinasi’. Lemos com Calil e Lima (2013, p.209) que se trata de um pequeno deslizamento semântico, que entra em consonância com os primeiros nomes da família:

Esses nomes próprios, juntos aos nomes “Merdinasi” e “Abostado” conservam entre si uma proximidade semântica que cria, na história, um universo discursivo ligado ao caráter bastardo, sujo, desonesto, vulgar, ébrio, de seus personagens. Os nomes sublinham, portanto, a duplicidade de sentidos ligada à fluidez dos limites entre o que é da ordem da similitude ou da diferença. Esses são os limites que estão na origem dos excessos potencialmente aparentes, ou não, em texto escrito por alunos, as palavras que podem ser consideradas como inadmissíveis em um texto “bem-escrito” ou que não deveriam ter lugar em um texto escritos por alunos inscritos no primeiro ano de uma escola privada (CALIL; LIMA, 2013, p.211)⁹⁰

A discussão que a citação traz é bastante relevante: existe uma espécie de “território proibido” nos contextos escolares, cuja existência é totalmente compreensível. Tendo as escolas como lugares da ordem, da uniformização, do respeito aos valores éticos e morais, seria incongruente uma proposta didática que permitisse um avanço nesse território. Porém, nessa consigna, o aluno adentrou esse território. Permitiu-se trazer as referências do universo de referências que também o constitui, que, conjuntamente com a escola, o faz ter acesso a sua veia imaginativa e caminhou por ele. Sua ousadia acabou inspirando toda a produção de um artigo discutindo os sentidos do que ele propôs, a sua verve e voz, seu jeito inspirado de construção de campos semânticos ligados à escatologia. Por que não?

Não sendo parte de uma consigna que forneceu material para a análise por um grupo de estudos ligado a uma Universidade Federal não saberíamos como seria o *feedback* por parte da professora e da coordenação desse produto escrito. Muito provavelmente ele seria descartado, haveria uma conversa com aquele aluno e ele seria instruído a tentar não mais pisar nesse território quando dentro dos limites da escola.

⁹⁰ No original: Ces noms propres, ajoutés aux noms de “Merdinasi” et “Abostado” conservent entre eu une proximité sémantique qui crée, dans l’histoire, un univers discursif lié au caractère bâtard, sale, malhonnête, vulgaire, ivre, de ces personnages. Les noms soulignent de ce fait la duplicité de sens liée à la fluidité des limites entre ce qui est de l’ordre de la similitude ou de la différence. Ce sont ces limites qui sont à l’origine des outrances potentielles apparaissant, ou non, dans un texte écrit par des élèves, des mots qui peuvent être considérés comme inadmissibles dans un texte « bien écrit », ou qui ne devraient pas avoir leur place dans un texte écrit par des élèves inscrits en CM1 dans une école privée.

Até poderia haver algum professor sensato que o instruisse a continuar produzindo conteúdos assim, mas não em contexto escolar. O que o manuscrito ‘O Rei Cagado’ mostra é que um discurso do já dito pode emprestar vozes outras ao trabalhar com as semelhanças e diferenças que existem entre os significantes linguísticos, que vão além dos níveis discursivos e fonêmicos.

Para Calil e Lima (2013, p.222) a pressão dos ecos fônicos e os jogos entre significantes construíram singulares relações, reveladoras das semelhanças e diferenças entre produto manuscrito e novela televisiva. Essas relações repousaram entre as supostas palavras insultuosas e seus múltiplos significados. Parece haver uma séria indicação que, ao se libertar das amarras do “didaticamente correto” é possível permitir aos estudantes que se expressem nesse sentido. O risco reside na linha tênue entre criatividade e ofensa, entre experiência com a produção textual e pura comédia ofensiva. Seria necessário preparar professores, formá-los para essa mediação o que, em meio a tantas e tão variadas atribuições pedagógicas, parece uma meta distante.

Calil (2012c) busca uma maneira pela qual se tenha acesso a uma “ativação da memória semântica do escrevente”⁹¹ (CALIL, 2012c, p.28) durante o processo de criação/escrita de uma história inventada. Com dados coletados em uma escola privada que oferecia aos estudantes uma variedade de materiais de leitura, que incluíam histórias em quadrinho, especialmente da *Turma da Mônica*, o autor descreve e analisa as interferências semânticas (CALIL, 2012c, p.29) durante o processo de dar título a uma história por um par de crianças recém-alfabetizadas. Esse processo determinou todo o percurso do que viria a ser escrito – elas escolheram ‘A Rainha Comilona’ para ser o título da narrativa. Uma vez que o pesquisador tinha acesso aos dados audiovisuais do processo de escritura foi possível assinalar que ele foi influenciado pelo fato de um dos elementos da díade ter achado, por acaso, embaixo da carteira escolar, um gibi da *Turma da Mônica* da personagem Magali, que incluía a história ‘Magali em: Rapunzel’, uma intertextualidade recorrente neste tipo de publicação. Magali é uma personagem conhecida por sua gula, por estar sempre com fome e por comer em quantidade quando assim o pode fazer.

De acordo com o autor, e baseado na gravação audiovisual, dois campos semânticos são ativados: um de quando a professora dá a consigna de que elas “falem para criar a história”, que traz as palavras e expressões típicas do universo dos contos de fadas, e o outro é ativado pela presença do gibi e sua leitura subsequente (CALIL, 2012c, p.39), sendo assim, a conclusão do autor é a de que:

⁹¹ No original: “writer’s semantic memory”

[...] a memória semântica (individual), localizada no sistema cognitivo do sujeito, é marcada pelo funcionamento intersubjetivo da memória do objeto (coletiva), constituída, dialogicamente, por meio da transmissão social e das relações associativas que esse sujeito pode, imprevisivelmente, enunciar (CALIL, 2012c, p.42)

Na citação, Calil emula o que já abordamos a partir de Amorim (2009), o tema tocante à *memória do objeto*, uma memória que circula intersubjetivamente e que se põe em evidência na enunciação. Na leitura que Calil faz de Amorim o que se destaca como ponto central é a reflexão acerca do estatuto do dialogismo e de como a memória se constitui, do seu papel. Isso tudo, é claro, ao investigar um sujeito que escreve e cria uma história inventada no contexto de sala de aula. O autor afirma que, segundo uma perspectiva dialógica, a cultura e o dialogismo se interligam pela memória, de que esta memória coletiva “[...] condição tanto da cultura quanto do dialogismo, é o que nos permitirá indicar o caminho da ativação da memória semântica dos escreventes durante o processo de criação e escritura de uma história inventada” (CALIL, 2012c, p. 28). Após essa elaboração, Calil aponta alguns estudos relativos à defesa da utilização das histórias em quadrinho no ensino brasileiro, relativamente recentes.

Um dos argumentos em defesa das histórias em quadrinho (HQ) concerne a seu aspecto multimodal, com a utilização de cores, balões, onomatopeias, metáforas visuais, e outras características, que são atrativas para a maioria das crianças e que pode ter um efeito de trazê-la para um universo letrado. Sobre o processo de produção da díade analisada neste artigo, o pesquisador afirma que, mesmo antes de existir essa defesa das HQs nos currículos oficiais, as crianças que compõem sua pesquisa já as utilizavam abundantemente na escola, assim como em suas casas.

O foco de análise proposto, que busca demonstrar a articulação entre a memória semântica do escrevente novato e a memória do objeto ativada durante o processo de escritura, tem ponto de vista etnográfico, considera a dimensão multimodal, interativa, qualitativa e enunciativa. Lembrando que o *modus operandi* é similar aos dos outros estudos os quais analisamos neste estado da arte: o contexto da sala de aula é preservado e a escritura é colaborativa, a dois.

De oito processos de escritura, foi selecionado um para a abordagem da articulação citada acima. Como característica predominante dos processos desta díade, Nara e Isabel, o nome da personagem principal geralmente era escolhido para ser o título. Semelhante ao que

acompanhamos no início desta seção, com o texto sobre o ‘Rei Cagado’, aqui a palavra rainha surge acompanhada de um adjetivo não muito comum, que não mantém relação semântica com o universo ficcional dos contos de fada, da literatura clássica infantil. O autor reforça que, sim, encontram-se personagens “malvados, invejosos, ciumentos, vingativos, feios medrosos, valentes, corajosos...” (CALIL, 2012c, p. 33), mas “comilona” não é algo comum:

Para o leitor brasileiro letrado, entretanto, sua identificação ao outro universo discursivo é quase imediata. Como já sugerimos ao intitularmos este artigo, há certamente no título desta história inventada um termo advindo dos gibis da Turma da Mônica, mais especificamente relacionado à personagem Magali, cuja característica principal é, como sabemos, “comer muito”. Se as alunas não fossem leitoras dessas histórias de fadas e gibis, dificilmente teriam proposto este título e criado essa personagem: a rainha comilona (CALIL, 2012c, p.33).

A hipótese defendida por ele é, então, a de que não podem se dissociar a memória semântica (individual e cognitiva) da memória do objeto (coletiva e social). E, para investigar esse processo, o sistema de coleta é extremamente adequado: ele responde às perguntas que surgiriam durante a análise desse produto, desse manuscrito escolar. Mas, sem o apoio destes recursos audiovisuais, haveria pouca cientificidade em inferir o que aconteceu. Já que tudo foi filmado e gravado em áudio, abrem-se perspectivas outras, fica claro o jogo complexo que existe entre os fatores múltiplos que convergem para o processo da escritura, para o que foi formulado e linearizado no papel.

Logo no início da coleta, a aluna Isabel encontra o gibi debaixo da carteira e afirma que o possui, em casa. Para o autor, esse primeiro objeto dirigirá a atenção e a interação destas duas alunas, até que se formule o título da história inventada. Em outros trabalhos Calil já havia postulado que o *acaso* acaba interferindo no processo de criação textual. Este acaso, em particular, foi essencial para o desenrolar da escritura. A captura pela câmera do momento em que elas encontram o gibi e começam a ler a primeira história (Magali em: Rapunzel) revelam que gestos, olhares e expressões das alunas se aliam às imagens dos quadrinhos para constituir a cena multimodal do processo de escritura em sala de aula:

Os elementos culturais, dialógicos e, neste contexto, didáticos, se manifestam tanto no ato interacional imediato, quanto em sua condição socio-histórica: ano de 1991, prática didática construtivista, sala de aula com gibi sob a mesa – fato que indica a constante presença desse gênero no espaço escolar – alunas de 6 anos lendo juntas, autonomamente uma história em quadrinhos da Turma da Mônica que, por sua vez, resgata outra história da literatura clássica infantil. O arranjo entre estes elementos

estabeleceu um caminho para o processo de criação e escritura que o manuscrito mostra apenas em parte (CALIL, 2012c, p.37).

São elementos indissociáveis, que constituem as práticas de alfabetização, de produção de texto em contexto escolar. Ao propor o título, Nara, responde duplamente: à professora e à amiga. Além disso, em um processo intradiscursivo ela recupera em sua memória, de longo prazo, aquele conhecimento sobre contos de fadas, cujos títulos geralmente têm como personagem “rainhas”, além do que sabe sobre os gibis da Turma da Mônica e de como a personagem Magali é conhecida por ser comilona. O acaso se manifesta não no encontro imprevisível do gibi, mas, sim, quando se enuncia o título da história. Para Calil, esse estatuto se manifesta porque o gibi, que foi retirado da dúade pela professora, poderia não ter tido influência sobre o título da história. O gibi encontrado, lido e recolhido, recebe o estatuto de acaso pelo título que é proferido.

Se esses universos (de contos de fada e de gibis) não compusessem a memória do objeto a qual Isabel e Nara partilham, o autor afirma que dificilmente elas teriam enunciado tal título e o reconhecido como próprio a uma história, daí que Calil defende que “o caráter cognitivo suposto na memória semântica (e individual) se constitui dialogicamente” (CALIL, 2012c, p. 41). A análise etnográfica desses processos e do produto escrito permitem ao autor concluir que é justificável a imersão desta faixa etária de escreventes na cultura escrita, particularmente a de caráter narrativo-ficcional, gênero que, com foco didático estabelecido, colocariam o aluno-escrevente na posição de autor. Assim, ele questiona as orientações didático-curriculares, muito defensoras da diversidade de gêneros, tais como cartas, receitas, bilhetes, do uso social mais básico da escrita, que o aluno deve aprender a reproduzir.

Calil et al. (2015) discutem como a relação do letramento com a escola, e sua mediação por meio de diversas práticas de discurso, traz a necessidade de entendimento de como estas práticas acabam por interferir no processo de escritura em sala de aula. Também neste trabalho a preocupação dos autores é a de entendimento do processo de criação por meio da observação da escritura em tempo real, preservando as condições ecológicas da sala de aula, a noção de criação dos autores:

[...] comporta, ao menos, dois sentidos. De um lado, a dimensão “genética”, relacionada aos caminhos, traços, pistas, rasuras deixadas ao longo do “processo” de escritura, tanto do ponto de vista sincrônico (aquilo que acontece durante o ato escritural) enquanto diacrônico (relações entre manuscritos de um mesmo escrevente). De o outro, o sentido de “criatividade”, suposto em “criação textual”. [...] é suficiente dizer que a “criatividade” seria o surgimento de uma nova ideia, a partir da combinação de diferentes elementos herdados (CALIL et al., 2015, p. 21).

Essa “herança” seria a oferecida pelas diversas referências pelas quais passam as crianças participantes dos processos estudados. A escritura é processo e é criação. Diversas vezes em nosso texto iremos tentar afastar e aproximar essas duas constantes, porque, apesar de parecerem, não são tão semelhantes assim, ao menos do ponto de vista canônico. Abordaremos essa questão mais adiante, visto que o tema da criatividade acaba surgindo em nossas elaborações a partir da análise de dados.

Neste trabalho de 2015, Calil e demais autores trazem novamente a questão do paralelismo, das relações sejam sintáticas sejam semânticas, que poderiam refletir-se como efeitos da alteridade que se constitui por meio da interação verbal, da mesma forma em que constituem o processo de apropriação de um gênero pelos alunos. Sem essa imersão nos gêneros, no caso o gênero narrativo, com o gênero textual conto etiológico, ou conto de origem, dificilmente esses alunos se apropriariam de suas características.

Nos processos de criação de títulos observados, os autores perceberam a interferência dos conteúdos das aulas de Ciências, em títulos tais como ‘Ambientes naturais e construídos’, ou ‘Como surgiu o ambiente e os animais’, isso os permite destacar dois pontos desse processo, que “o contexto letrado, em que circulam de modo significativo bons textos literários e bons livros didáticos, oferece material linguístico-discursivo para o processo de criação dos alunos”(CALIL et al., 2015, p.35) e que ele “revela a qualidade da prática didática desta escola, em particular, da didática da escrita, por meio da qual o aluno poderá constituir sua posição enunciativa como escrevente, apropriando-se de modo singular e letrado das propriedades do gênero eleito”.

Em ambiente educacionais com práticas focadas na leitura e imersão em universos de gêneros textuais, nos quais se criam projetos para trabalhar determinados temas, parece haver um desenvolvimento maior pela apropriação desses universos pelos alunos. É uma característica mais presente nas escolas particulares, onde se oferece uma assistência praticamente individualizada para os estudantes, com esse cuidado maior de promover o gosto pelo conhecer, por transmitir essa apropriação. E, assim, o conhecimento de uma matéria acaba desaguando em outra, princípios de intertextualidade e interdisciplinaridade se manifestam.

Na Seção a seguir iremos nos debruçar sobre nosso corpus, com sua descrição, metodologia para análise e a subsequente descrição analítica dos processos, dentro dos quais destacamos movimentos de intertextualidade, memória do objeto e modelo cognitivo de contexto,

além dos aspectos da narrativa, como personagens, tudo sob a perspectiva da rasura oral comentada.

4. Seção 3. Metodologia e categorias de apreciação analítica: nosso corpus, coleta de dados, princípios metodológicos

4.1. Nosso corpus: descrição e detalhamento

Antes de iniciarmos o detalhamento dos sujeitos de nossa pesquisa e das condições de produção nas quais nosso corpus foi coletado nós iremos descrever alguns detalhes do ensino na França, fonte de coleta de nosso material. A escolha por uma díade francesa se deu por se tratar de um projeto internacional, que compreendeu Brasil, Portugal e França e que objetiva, a longo prazo, traçar as diferenças e semelhanças entre os sistemas de ensino, entre a didática da escrita desses países e entre estratégias que possam ser utilizadas didaticamente no Brasil. Comentaremos sobre isso mais adiante.

O ensino básico francês é público, laico e marcado por uma forte presença central do Estado em sua organização e financiamento. Os fundamentos principais da educação são definidos pelo Parlamento. O Estado define os detalhes do currículo em todos os níveis da educação, organiza os processos de contratação de professores, define conteúdos, recruta os professores que se tornam funcionários públicos e os oferece treinamento adequado.

As crianças iniciam seus estudos na *école maternelle* (maternal), que vai dos 3 aos 6 anos de idade. Apesar de ser opcional a maioria das crianças já o frequenta. Após o fim do maternal, as crianças frequentam o CP, *course primaire*, primeira etapa do *elementaire*, que é cursado dos 6 aos 11 anos de idade. O *elementaire* marca o início da educação compulsória, ou obrigatória, na França. Terminado o *elementaire* as crianças começam o *collège unique*, dos 11 aos 15 anos, ao fim dessa etapa elas frequentam liceus gerais, tecnológicos ou profissionais. Todos esses três liceus preparam para o *baccalauréat*, o que seria equivalente ao brasileiro Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que vai oferecer um diploma que possibilite o acesso ao ensino superior⁹².

⁹²Segundo informações disponíveis no site: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/france_en

Nosso estudo foca-se em um par de estudantes recém-alfabetizadas do Curso Preparatório (CP), de La Cigogne, uma escola primária localizada na comuna de Bois-Colombes, departamento de Hauts-de-Seine, região da Île-de-France, zona metropolitana de Paris, França. Segundo dados de 2010, na comuna a população é de cerca de 29.984 habitantes e há 5 escolas primárias além da La Cigogne. A escola atende ao maternal e ao elementar, segundo dados de 2017-2018, possui 275 alunos e está situada dentro da Academia de Versailles. Os horários de aula são das 08h30 às 15h45, com intervalo de almoço entre 11h30 e 13h30, exceto nas quartas, nas quais as aulas vão apenas até 11h30⁹³. Há também a possibilidade de inscrição em atividades extracurriculares, realizadas uma hora antes da aula, diariamente, ou nas tardes de quarta-feira, quando as crianças não têm aulas. Essas incluem reforço escolar, acolhimento extracurricular, acolhimento de lazer e berçário para os mais novos.

A nossa coleta contemplou a classe escolar do CP da escola La Cigogne dos anos 2013 e 2014, sob o ensino da professora Gaelle Wingel, lembrando que as aulas na França se iniciam em setembro e vão até julho do ano seguinte, ou seja, as aulas da turma que analisamos começaram em setembro de 2013 e foram até julho de 2014. A turma era composta por 25 estudantes (12 garotos e 13 garotas). Para as atividades de escrita colaborativa foram designadas 11 díades e 1 tríade de trabalho. As duplas foram do mesmo gênero, sempre dois garotos ou duas garotas escrevendo juntos. A tríade foi composta por três garotas. A escolha das duplas de trabalho foi realizada aleatoriamente pela professora.

A dupla que escolhemos para nossa análise foi composta por Inès – filha de uma técnica de controle interno e de um contabilista, 6 anos e 7 meses no início da coleta – e Maëlle – filha de uma assistente de maternal e de um comerciante, 6 anos e 11 meses no início da coleta. Ao todo foram coletados seis processos de produção de histórias inventadas, detalhados abaixo:

Tabela 3: Detalhamento dos seis processos coletados⁹⁴

| Número do Processo | Consigna | Escrevente | Ditante | Data |
|--------------------|--|------------|---------|------------|
| 003 | Tema livre | Inès | Maëlle | 03/03/2014 |
| 004 | ‘Branca de Neve à época dos dinossauros’ | Maëlle | Inès | 10/03/2014 |

⁹³ Dados encontrados no site da escola: <<http://www.education.gouv.fr/annuaire/92-hauts-de-seine/bois-colombes/etab/ecole-primaire-publique-la-cigogne.html>>. Acesso em 20 de junho de 2018.

⁹⁴ É importante explicarmos a razão de começar pelo processo 003, por uma limitação de recursos os processos 001 e 002 de Inès e Maëlle não foram filmados. Então, via de regra, nosso processo 1 é o de número 003 em diante.

| | | | | |
|-----|---|--------|--------|------------|
| 005 | Tema livre | Inès | Maëlle | 17/03/2014 |
| 006 | ‘O rei malvado’ (a professora instrui que a história deve ter um rei malvado) | Maëlle | Inès | 24/03/2014 |
| 007 | Tema livre | Inès | Maëlle | 31/03/2014 |
| 008 | ‘Chapeuzinho Vermelho e o Spiderman’ | Maëlle | Inès | 07/04/2014 |

Fonte: autor

O que a tabela acima nos mostra é que todo o trabalho com os processos de escritura foi bem organizado, de maneira que cada uma foi ditante/escrevente em cada um dos processos. Essa escolha era da díade em si, a professora pareceu interferir pouco sobre quem iria escrever. Do total dos seis processos, 3 tiveram temas livres e 3 foram a partir de consignas mais específicas dadas pela professora. No sentido da didática da escrita ambas as propostas produziram resultados interessantes, uma pela liberdade dada ao que elas iam escrever, outra pela delimitação que, como vemos em diversos estudos sobre a criatividade na produção textual, acabam influenciando positivamente também.

4.2. Coleta de Dados: procedimento multimodal

Já comentamos na seção de revisão de literatura que o método utilizado pela maioria dos trabalhos atuais coordenados pelo Professor Eduardo Calil ou ligados ao grupo de estudos Escritura, Texto & Criação utilizam o que ele nomeou de Sistema Ramos⁹⁵, sistema esse que respeita as condições “ambientais, didáticas e interacionais”(CALIL, 2016, p.539) da sala de aula. O sistema utiliza duas vídeo-câmeras, uma que captura o par e outra que captura a sala inteira, também inclui três microfones, um para cada parceiro da díade e outro para a professora) e uma caneta *smartpen* (um aparelho que produz um filme da escrita à mão, por meio de uma

⁹⁵ A origem do nome Sistema Ramos tem duas distintas razões. A primeira remete a botânica, utilizando o nome ‘ramos’ a partir de uma planta, que se ramifica, uma metáfora do processo de escritura em suas diversas abordagens. Cada ramo, cada ramificação tem a sua particularidade. Outra razão para a nomenclatura do sistema é uma homenagem ao escritor alagoano Graciliano Ramos, um dos mais reverenciados do cânone brasileiro, e pelo fato do Sistema ter tido origem em pesquisas ligadas à Universidade Federal de Alagoas.

câmera localizada na ponta da caneta). Esses diferentes tipos de mídia são sincronizados em um único filme. Na imagem abaixo detalhamos qual é o aspecto final do filme-sincro:

Figura 2: Detalhamento infográfico do filme-sincro do Processo 003



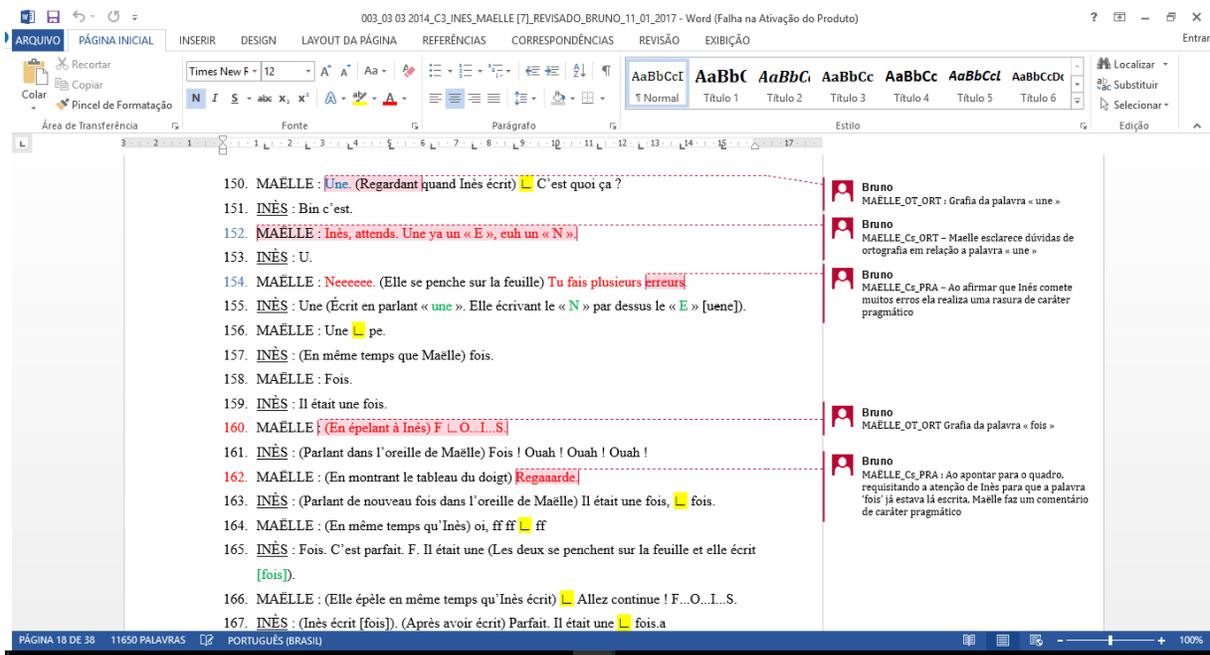
Fonte: o autor

Este sistema permite que tenhamos acesso a tudo que as crianças discutiram durante o processo. A conversação espontânea, incluindo suas expressões faciais e gestos, e o texto em andamento (*text en train de se faire*) nos dão importantes pistas sobre como eles pensam quando estão produzindo um texto, principalmente no que concerne às suas reflexões metalinguísticas, as quais já mencionamos anteriormente.

Toda a interação da díade, as suas falas e gestos, assim como a fala da professora são depois transcritos em um arquivo de Word contendo todas as informações sobre o processo. Já abordamos que o termo utilizado para o texto resultante desta transcrição é o que foi chamado de Texto-Dialogal, TD, no qual estão presentes todos os turnos. A ideia central por trás da transcrição é que se permite ler as interações, pois em vídeo algumas delas podem passar despercebidas. O estado ideal do pesquisador ao analisar esse material é utilizar duas telas de computador, uma com o vídeo e outra com o arquivo do Microsoft Word da transcrição.

O *modus operandi* de análise mais detalhada do Texto-Dialogal é feito a partir da opção de comentários do Microsoft Word. Lá são reconhecidos os Objetos Textuais e os subsequentes comentários, simples ou desdobrados. Na próxima Figura demonstramos como isso é realizado:

Figura 3: *Modus operandi* de análise a partir de comentários no Word



Fonte: o autor

Foi desenvolvida por Calil, em colaboração com seus orientandos, toda uma codificação a partir de cores para se poder delimitar o que é objeto textual (em azul) e o que é comentário (em vermelho). Essa codificação ajuda na leitura geral da transcrição e em momentos nos quais é preciso voltar a ela para resolver alguma questão relativa à análise.

4.3. Quantificação: número de objetos textuais e comentários simples e desdobrados

Para um melhor entendimento da quantidade de reconhecimentos de objetos textuais e de comentários (simples e desdobrados), reunimos os dados dos seis processos nas duas tabelas a seguir:

Tabela 4: Quantificação de OTs reconhecidos por cada elemento da díade e no total

| OTs | | GE | TEX | ORT | PRA | LEX | PON | SIN | SEM | TOTAL |
|--------|------|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-------|
| | Inès | 9 | 24 | 23 | 10 | 2 | 3 | 1 | 1 | 73 |
| Maëlle | 4 | 14 | 11 | 2 | 0 | 3 | 1 | 1 | 36 | |
| | | 13 | 38 | 34 | 12 | 2 | 6 | 2 | 2 | 109 |

Fonte: o autor

Foram 109 reconhecimentos, dos quais 73 (79,57%) se deram por parte de Inés e 36 (20,43%) se deram por parte de Maëlle. Quanto a ordem de reconhecimentos, os dois que obtiveram maior índice foram os OTs Textuais, 38 (41,42%), e Ortográficos, 34 (37,06%). Já quanto aos comentários, simples e desdobrados:

Tabela 5: Quantificação de OTs reconhecidos por cada elemento da díade e no total

| Comentários | | Ordem | GE | T | O | P | L | P | S | S | Subtot | Total | I + |
|-------------|--------|-------------|----|----|----|----|----|----|----|---|--------|-------|-------------|
| | | | EX | RT | RA | EX | ON | IN | EM | M | | | |
| | Inès | Simples | 7 | 14 | 6 | 29 | 0 | 1 | 0 | 0 | 57 | 83 | 1 6 4 |
| | | Desdobrados | 6 | 8 | 4 | 6 | 0 | 1 | 0 | 1 | 26 | | |
| | Maëlle | Simples | 6 | 12 | 18 | 28 | 0 | 0 | 0 | 2 | 66 | 81 | |
| | | Desdobrados | 0 | 2 | 3 | 7 | 0 | 0 | 1 | 2 | 15 | | |
| | | | 19 | 36 | 31 | 70 | 0 | 2 | 1 | 5 | | | |

Fonte: o autor

Foram 164 comentários, dos quais Inés realizou 83 (50,61%) e Maëlle realizou 81 (49,39%). Foram 123 comentários simples (75%) e 41 desdobrados (25%). Os comentários de maior número foram os Pragmáticos, 70 (42,7%) e, em segundo os Textuais, 36 (22%).

Calculando uma média entre número de objetos textuais, 109, e número de comentários, podemos afirmar que cada objeto textual gerou uma média de 1,5 comentários, em proporção de quase igualdade. Ou seja, em uma análise primária podemos afirmar que quase todos os objetos textuais foram pontos de reflexão metalinguística ou metacognitiva, que o conceito de rasura oral ajudou a esmiuçar.

5.Seção 4. Apreciação analítica dos comentários de três processos de produção textual

Antes de iniciarmos o detalhamento das apreciações analíticas é importante apontar que nem todas as interações transcritas, nem todos os textos dialogais, apresentam características que ativem nosso interesse, aquelas mais voltadas aos processos de nominação, que nos são caros, pois, a nosso ver, iluminam os conceitos de memória do objeto e de intertextualidade, ou que tragam alguma relação de intertextualidade com referências possíveis de localizar. Os processos que dizem respeito ao nosso foco de apreciação são o 003, 005 e 007. Inês foi a escrevente em todos estes três processos.

5.1. Apreciação analítica do processo 003

Na análise que apresentaremos, nossa maior preocupação se deu com as ROC Textuais, aquelas relacionadas aos critérios de textualidade, a partir dos quais nós tomamos a intertextualidade como uma prioridade, pois nos colocamos a investigar a maneira pela qual as crianças pensam sobre dar nome a seus personagens, algo essencial ao narrativo, e de como esses nomes dialogam com os diferentes universos de referências aos quais elas estão expostas.

Dos seis processos filmados e sincronizados nós iremos abordar primeiramente o de número 003, devido aos eventos interessantes no texto dialogal, quando o par estava escolhendo o nome do personagem da narrativa. Inês e Maelle compartilharam toda uma gama de sugestões antes de alcançar um nome em definitivo, aquele que foi para o papel, para o manuscrito final.

A escolha do nome revela um padrão que nos permite fazer indagações tais como: quais foram as esferas de referências que influenciaram essa escolha específica? São referências fáceis de identificar? De onde elas vêm? Por que a decisão de escolher algum nome dentro de tantos outros colocados em discussão?

Outro ponto importante para destacar é o de que as estudantes, quando receberam a instrução da professora, “escrevam a história que vocês quiserem”, uma “história que você gostaria de ler para seus colegas”, começaram a emular o modelo cognitivo de contexto de uma narrativa. Desta feita, nós observamos que, para essas jovens estudantes, criar uma história evoca, primeiramente, a presença de um personagem (um rei, um príncipe, um pai...) e, conseqüentemente, a necessidade de nomeá-los. Essa constatação não é algo novo e está presente em boa parte dos trabalhos de Calil que revisamos, principalmente nos dados de Nara e Isabel.

Para as crianças, é grande a necessidade de estabelecimento de um nome para quem circula naquele universo narrativo de sua história. Nomear está altamente conectado ao universo de referências das estudantes e às narrativas ficcionais que elas demonstram conhecer. Elas constantemente se preocupam em pensar em como se chama cada um desses elementos. Isso reflete muito do modelo cognitivo das histórias infantis, muitas das quais possuem, também, o nome da personagem como título da história, como já vimos em Calil et al.(2015) e em outros trabalhos mencionados. Além disso, toda a narrativa é centrada em uma única personagem. No próximo tópico, nós iremos demonstrar de que maneira esse processo foi conduzido e apresentar nossas considerações.

O manuscrito dos processos 003 teve 29 palavras, escritas em 5 linhas, ainda que a linha de número cinco tenha apenas uma palavra. Nós consideramos que é pertinente expor o que foi “combinado” antes de ser “escrito”: em nossa visão é possível observar, pela trajetória combinação > escrita, o que foi deixado de fora do manuscrito final. A seguir, nós demonstraremos a tradução da sequência de eventos narrativos da história arranjada por Inés e Maelle⁹⁶:

Tabela 6: Sequência de eventos narrativos do processo 003

| | |
|--|--|
| 1. Il etait une fois une bébé ; | 1. Era uma vez um bebê |
| 2. Une mechante fée vole le bébé et l’emmene chez elle ; | 2. Uma fada malvada rapta o bebê e leva para sua casa; |
| 3. Quand elle grandit àpres elle croit que c’est sa mère | 3. Quando ela cresce ela crê que é sua mãe |
| 4. Il y a un méchant prince qui veu l’epouser | 4. Há um príncipe malvado que quer casar |

⁹⁶ Para nos mantermos mais próximos do senso original nós apresentaremos essa combinação em francês e português.

| | |
|--|--|
| | com ela ; |
| 5. Elles dinent ensemble ; | 5. Eles jantam juntos ; |
| 6. Après le lendemain matin il y a une grosse boule de feu | 6. Na manhã seguinte aparece uma grande bola de fogo ; |
| 7. Le grosse boule vient vers elle et il y a plein de petites paillettes qui explosent | 7. A grande bola vem em direção a ela e explode em pequenas fagulhas; |
| 8. Après il y a une gentile fée, qui vient la chercher et la ramène a ses parents | 8. Depois há uma fada gentil, que a vem procurar e a leva para seus pais ; |

Fonte: o autor

Observemos agora o manuscrito das estudantes, notando a diferença entre a profusão de ideias durante a combinação e o que foi deixado no manuscrito final.

Figura 4: Manuscrito com tema livre resultado do processo 003

Code: 03 03 14 Full Name: Inés - Maëlle
 Gender: Female Male Handedness: Right Left

Start

Il et té une fois une petite fille elle, s'appelait Anna et une méchante fée a kidnappé, un bébé, et une jete fée quel qui la ramena a ce paem.

Fonte: o autor

Para uma melhor leitura do texto, nos processos de transcrição, nós usamos o que chamamos de ‘transcrição normativa’, que busca eliminar as rasuras escritas e normalizar as incorreções de ortografia:

Figura 5: transcrição normativa do manuscrito resultante do processo 003

TRANSCRIÇÃO NORMATIVA

-
1. Il était une fois, une petite fille. Elle
 2. s'appelait Anna, et une méchante
 3. fée a kidnappé un bébé. Et une gentille fée,
 4. qui la ramena à ces
 5. parents.

Fonte: o autor

Versão em Português: “Era uma vez uma pequena garota, ela se chamava Anna. E uma fada malvada raptou a bebê. E uma fada gentil a levou de volta para seus pais”. O conceito de *modelo cognitivo de contexto* vem quando as garotas recebem a instrução, como já foi dito. O nome da personagem é ligado ao modelo cognitivo de contexto que as estudantes usam ao escrever sua história.

Durante a combinação da história, o momento precedente à escrita, há algumas evidências importantes do modelo cognitivo o qual uma história deve ter, no turno 40, por exemplo, Inès aponta: “Nós vamos começar com uma menina que está em casa com seu papai e sua mamãe (*On va commencer par une fille qui est dans une Maison avec son papa et as maman*). No turno 42 Inès diz: “Estou pensando sobre a história de Rapunzel, mas não é Rapunzel (*Je pense dans l’histoire de Raiponce, mais c’est pas Raiponce*). No turno 56 Inès também diz: “Na verdade eu misturei um pouco com Rapunzel...e um desenho (*En fait, là je mélange avec Raiponce et..un dessin animé*). Esses tipos de comentário são bastante interessantes, pois explicitam uma consciência metatextual, indicando não só a intertextualidade produzida, mas, principalmente, o seu reconhecimento⁹⁷.

A instrução da professora não especificou o gênero textual a ser trabalhado⁹⁸, mas a percepção dessas garotas do que concebem como uma “história” invoca uma narrativa como modelo. Uma narrativa carrega algumas características que são intrínsecas a seu funcionamento, e nós podemos ver isso sendo colocado em prática quando as estudantes estão escrevendo seus textos.

⁹⁷ O tema da metatextualidade estará presente de maneira mais elaborada em pesquisas futuras.

⁹⁸ Apesar de não estar presente na consigna, tal informação estava posta na leitura de contos de fada que a professora realizou semanas antes.

Uma clara diferença entre o texto escrito e a combinação pode ser, de certa maneira, explicada pela dinâmica do processo de escritura. O modelo cognitivo de contexto invocado pelas estudantes levou-as a procurar por um nome apropriado, como as evidências apontam. O que chamou nossa atenção foram os argumentos entre os turnos 219 e 237, como podemos ver:

Tabela 7: Fragmento do TD, comentários sobre o objeto textual ‘nome da personagem’

| |
|---|
| 219. MAËLLE : Elle s’appela... <i>O nome dela é...</i> |
| 220. INÈS : [Regardant Maëlle avec un grand sourire] Violeta <i>[olha para Maëlle com um grande sorriso] Violeta</i> |
| 221. MAËLLE : Bon, d’accord, d’accord, vas-y, qui, pas une...petite fille. <i>Bom, concordo, concordo, vai, que, não uma...pequena garota.</i> |
| 222. INÈS : [En même temps que Maëlle]Mais on invente quel prénom? <i>[Falando simultaneamente] Mas que primeiro nome inventamos?</i> |
| 223. MAËLLE : Violeta. <i>Violeta</i> |
| 224. INÈS : Bon. D’accord. Et c’est au... Alors, elle...comment ça s’écrit elle? <i>Bom, eu concordo, e no...Então, ela... como se escreve “elle”?</i> |
| 225. MAËLLE : Non, non on va pas écrire Violeta parce qu’elle serait furieuse. Je... euh. <i>Não, nós não escrevemos Violeta porque ela ficaria furiosa...Eu, é...</i> |
| 226. INÈS : [.Enlevant une poussière sur le visage de Maëlle] La maîtresse? <i>[Removendo algo do rosto de Maëlle] A professora?</i> |
| 227. MAËLLE : Oui alors... arrête. <i>Sim, então...pare.</i> |
| 228. INÈS : Mais on invente le prénom qu’on veuuut <i>Mas a gente inventa o nome que nós quiseeeeermos</i> |
| 229. MAËLLE : [Elle sursaute et prend un ton enthousiaste] Han! Belle! <i>[Fala em um tom empolgado) Ahn, Belle!</i> |
| 230. INÈS : Belle. <i>Belle</i> |
| 231. MAËLLE : Oui ! <i>Sim!</i> |
| 232. INÈS : Non [Elle fait mine de réfléchir] Hum. <i>Não [Ela refletete sobre] Hum.</i> |
| 233. MAËLLE : [Elle fait mine de réfléchir de nouveai] Raiponce? <i>[Refletindo, de novo] Rapunzel?</i> |
| 234.INÈS: Non. <i>Não.</i> |
| 235. MAËLLE: Cendrillon? <i>Cinderella?</i> |

| |
|---|
| 236. INÈS: Non, Camila. <i>No, Camila.</i> |
| 237. MAËLLE : [En même temps qu’Inès]Tiana [Après Inès) Camila, yesssss ! <i>[Ao mesmo tempo que Inés] Tiana? [Depois de Inès] Camila, simmm!</i> |
| 238. INÈS : Camila mais on peut pas dire dans [SI] ...Camila réinventé. <i>Camila, mas nós não podemos dizer [SI] ... Camila reinventada</i> |
| 239. MAËLLE : [Poussant le bras d’Inés pour l’inciter à écrire]Oué allez vas-y! <i>[Tocando o braço de Inés e a incitando a escrever] Sim, vai, vai.</i> |
| 240. INÈS : Mais comment ça s’écrit Camila? <i>Mas como se escreve Camila?</i> |
| 241. MAËLLE : [Commencçant à épeler] C...A. <i>[Começando a soletrar] C...A....</i> |
| 242.INÈS : Non mais c’est pas grave, on écrive Veta. <i>Não, mas não é muito sério, nós escrevemos Veta.</i> |
| 243. MAËLLE: Noonon! Je... <i>Nãoooo...Eu...</i> |
| 244. INÈS: Alors on. <i>Vamos</i> |
| 245.MAËLLE : [En même temps qu’Inès et en lui souriant] La reine des neiges? <i>[Ao mesmo tempo que Inès e sorrindo para ela] A rainha das neves?</i> |
| 246. INÈS : Non, on va écrire Anna <i>Não, vamos escrever Anna</i> |
| 247. MAËLLE : Ouééé cool. <i>Simmm...legal!</i> |

Fonte: o autor

Aqui é um momento muito importante de nosso trabalho, porque mostra a força da enunciação para o entendimento de como o processo de escritura das estudantes funciona. Quando o OT nome de personagem aparece, no turno 219, elas começam uma discussão metalinguística sobre que nomes seriam “aceitos” pela professora para o nome da personagem. O primeiro, Violetta. Para recuperar esse nome foi necessário que o nome Camilla fosse enunciado também, já que Violetta deixaria a professora “furiosa”. Camilla, na transcrição ‘Camila, e Violetta são personagens da novela da Disney ‘Violetta’⁹⁹, uma hipótese que podemos estabelecer é a de que a professora não gostaria de ver uma personagem de novela, tão em evidência à época da escritura a dois, em um manuscrito escolar.

Nos turnos 229, 233, 235 e 237, Maelle enuncia personagens do universo dos desenhos animados: Belle (A Bela e a Fera¹⁰⁰), Cendrillon (Cinderella¹⁰¹), Raiponce(Rapunzel, personagem

⁹⁹ Trailer disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0KepaQnoApM>

¹⁰⁰ Trailer disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KFAuzwGS8jA>

de ‘Enrolados’, filme da Disney, de 2010) e Tiana (da ‘Princesa e o Sapo’¹⁰², desenho da Disney de 2009). Depois de discutir a grafia do nome Camilla, o debate reinicia. Maëlle afirma que ela sabe como Camilla é grafado, mas Inés a ignora. É nesse momento que Maëlle traz a personagem ‘A Rainha das Neves’. Protagonista do filme ‘Frozen’ (2014) que, em francês, recebeu o nome de ‘Le reine des neiges’ (A Rainha das Neves).

Nesta história, Elsa, a rainha das neves, divide a trama com sua irmã Anna, um nome que é trazido por Inès (“Não, nós vamos escrever Anna”). Assim como o nome Camilla, foi apenas possível saber de onde vem por citarem associado a Violetta, o nome Anna é possível de inferir a partir da citação da Rainha das Neves. Há um imenso ganho da análise para interpretar a intertextualidade no manuscrito quando o diálogo, através das rasuras orais, revela não apenas os nomes possíveis que propuseram, como também as referências culturais e, evidentemente, intertextuais, ativadas e estabelecidas pelas alunas.

A elaboração enunciativa por Inés e Maëlle, procurando pelo nome da personagem ilumina o conceito de *memória do objeto*. Como já o abordamos anteriormente, diferente da memória individual, neste TD ela evidencia a troca de material cultural, um processo vivo de memória. Este processo é parte de criar formas objetivas da cultura e, assim, emana a ideia de que não há criação sem repetição. Primeiro Inés tenta pegar um nome que a professora não poderia facilmente identificar, mas os nomes de seu universo de referências continuam a aparecer.

O tempo verbal usado é o ‘*imparfait*’, um dos tipos de passado na língua francesa, que poderíamos classificar como “tempos verbais do mundo narrado”, os verbos de ação também foram utilizados como *kidnapper* (sequestrar) e *ramener* (levar).

Estabelece-se no centro da narrativa a dicotomia bem/mal, uma condição *sine qua non* da narrativa, construída com o público das estudantes em mente, sempre mirando em uma conclusão feliz e em um arranjo que pode oferecer algum tipo de conselho moral. No caso de ‘Frozen’ o conselho moral é o de que apenas o amor verdadeiro pode “descongelar” as pessoas. No entanto, nós observamos, por meio do processo de escritura, uma preocupação recorrente, principalmente por Inès, com aspectos relacionados a ortografia. Nós pensamos que isso seja resultado de uma instrução didática por parte da professora, que se reflete na excessiva atenção, pelas estudantes ao

¹⁰¹ Trailer disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HvbJrZqtstw>

¹⁰² Trailer disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uQBy6jqbmlU>

“escrever corretamente”, que acaba dando em textos menores, com menos palavras e, conseqüentemente, com menos características narrativas.

5.2. Apreciação analítica do processo 005

5.2.1. Descrição da discussão durante a combinação

Apesar de não conter referências que possam nos remeter a outros universos, como ocorreu no processo 003 e iremos descrever 007, aqui, nesta construção, nós podemos destacar que existe, sim, a possibilidade, de identificarmos os movimentos de uma construção de autoria, no que concerne aos dois pontos que pensamos serem mais significativos em nosso trabalho, que são a *memória do objeto* e a *intertextualidade*.

Começamos então pela *memória do objeto*, nesse processo de memorização, memória em ação, construído pela alteridade. Inés, em seu momento de destaque no processo, sugere que se coloque o nome de um aparente tipo de animal, um *babique*. Levantando aqui possibilidades de surgimento desta palavra. Inès parece ter na memória que palavras como *babique* tem, na sua pronúncia, elementos de brincadeira com a linguagem, de brincadeira com o som.

A justaposição das enunciações de Inés, o de Maëlle, e aquelas que subjazem ao processo, que constroem a trajetória dessas estudantes, permite que encontremos os meandros criativos aos quais elas se dispõem. A criação, colocada por Bakhtin, se dá por meio da memória coletiva, do que se compõe enquanto tecido social.

A partir do fazer nascer de um manuscrito escolar, nós vamos, turno a turno, rasura a rasura, construindo nosso entendimento do processo de escritura desta dupla de estudantes, que cria termos como *babique*, ou faz personagens dizerem *rock and roll* enquanto se embalam pela floresta e são devorados por uma família de gatos.

E o dizer *rock and roll* nos evidencia pontos que se aproximam do que se entende como intertextualidade estilística. É óbvio que não queremos afirmar que Inès buscou em sua memória maneiras de trazer referências a um dizer que seria muito apropriado em um desenho animado, ou que trouxe o estilo de construção de diálogos dessa forma de expressão para o texto que gerou junto a Maëlle, mas que pode ser que exista, sim, um intertexto a partir do qual ela “saiu com esse” *rock and roll*.

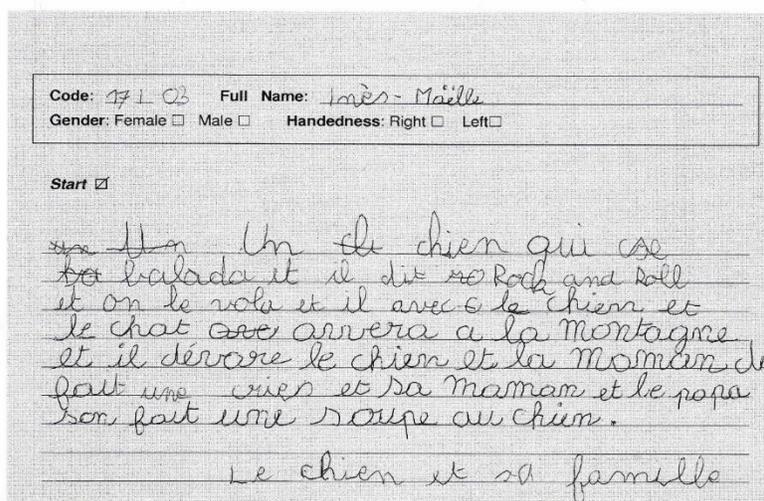
Uma associação interessante é entre os termos *balader*, caminhar, e *ballade*, um tipo de canção lenta, muito utilizado por bandas de *rock and roll*. Nos parece haver uma relação entre o surgimento desses dois enunciados de Inès, sobre um cão que caminha pela floresta e que diz *rock and roll*. Compreende-se que existem relações intertextuais entre estes dois dizeres.

Nesse analisar, nessa associação que se dá entre Inès e Maëlle nós podemos acompanhar a maneira pela qual coabitam suas ideias, nos momentos em que fazem coro e no momento em que soam distintas. Ao ver o texto acabado ladeado ao processo de escritura, nosso entendimento avança e nós podemos observar a potencialidade da nossa análise, tornar factível o instrumental que poderá ser obtido em nosso trabalho para futuras pesquisas.

A escrevente foi Inès e a instrução da professora foi de que escrevessem a história que quisessem. Além disso, a *maîtresse* também solicitou que os estudantes combinassem toda a história e a chamassem para a entrega do material apenas quando a tivessem inventado. A professora enfatiza que, segundo o depoimento dos alunos, no processo anterior, algumas coisas acabaram faltando, sendo assim, ela pede para que a chamem quando as histórias tiverem tudo combinado.

É importante também apontar que Maëlle assume a escrita da história no turno 457, aos 20 minutos do processo, que tem duração total de 37 minutos, ou seja, o texto foi escrito metade a metade. O manuscrito resultante do processo foi:

Figura 6: Manuscrito resultante do processo 005



Fonte: o autor

Tabela 8: Transcrição normativa do processo 005

| TRANSCRIÇÃO NORMATIVA | |
|---|---------------------------------------|
| 1.Un chien qui se | 1. Um cão que se |
| 2.balada et il dit Rock and Roll | 2.embala e ele diz Rock and Roll |
| 3.et on le vola et il avec le chien et | 3.e ele o rouba e ele com o cão et |
| 4.le chat arriva à la montagne | 4.o gato chega à montanha |
| 5.et il dévore le chien et la maman du | 5.e ele devora o cão e a mamãe do |
| 6.fait une crise et sa maman et le papa | 6.faz uma crise e sua mamãe e o papai |
| 7.ont fait une soupe au chien | 7.fazem uma sopa de cão |

Fonte: o autor

Na combinação, Inès começa afirmando que elas irão escrever sobre uma lebre. Logo após, ela aparenta mudar de ideia, Maëlle sugere que falem de uma garotinha (algo semelhante ao processo 003), depois sugere garotos. Inès, no turno 107, aponta que irão falar sobre um animal, gentil. Inicia no turno 108, ainda na combinação, a escolha do nome de personagem. É de Maëlle a fala *'il s'appelle comment?* (ele se chama como?). Aparenta ser decisiva a necessidade de escolha de um nome para Maëlle, surgida mesmo antes de que comecem a pensar em uma trama, mostra o quão importante parece ser que os personagens tenham nome. Inès responde que, antes do nome, é importante decidir qual animal seria. Maëlle sugere (turnos 110, 112) coelho e camundongo. Inès retruca que o camundongo é muito pequeno, e, no turno 113, diz que elas irão escolher um cão, recém-nascido (*qui vient de naître*).

Logo após, ela levanta o dedo e solicita o material a professora. A professora indaga se elas já têm tudo da história, começo, meio e fim, ambas respondem que sim, embora essa resposta positiva não é confirmada pelo que pudemos ver na combinação:

Tabela 9: Recorte dos turnos 118 a 123 do processo 005

| | |
|------|---|
| 118. | MAÎTRESSE: C'est bon vous avez tout préparé tout est prêt y'a plus qu'a |
|------|---|

| | |
|------|---|
| | P'ecrire ? <i>Bom vocês tem tudo preparado, não tem mais nada para escrever?</i> |
| 119. | MAËLLE : (En meme temps que la maîtresse) Oui...oui...oui... <i>(Ao mesmo tempo que a professora) Sim...sim...sim...</i> |
| 120. | MAÎTRESSE : Le début le milieu la fin tout est prêt ? <i>O começo, o meio, o fim, está tudo pronto</i> |
| 121. | MAËLLE ET INÈS : Oui <i>Sim</i> |
| 122. | MAÎTRESSE : Sûres ? <i>Estão certas disso ?</i> |
| 123. | MAËLLE : Oui (Inès regarde Maëlle en souriant, fière de leur coup) C'est bon on peut commencer d'abbord ? <i>Sim (Inés olha para Maëlle sorrindo, orgulhosa de enganar) Bom a gente pode começar, então?</i> |

Fonte: o autor

5.2.2. A escolha do personagem cão e um possível nome para ele

Com discussões iniciais acerca de pontos gramaticais, é apenas no turno 164 que se iniciam os desdobramentos que iremos analisar a partir deste momento. Maëlle solicita que Inès escreva 'chien', ela aparenta dificuldade em saber como se escreve a palavra e, no turno 171, afirma: "não, não iremos escrever isso, queremos escrever ba bi que" ("non, on veut pas écrire ça on veut écrire ba bi que"). Babique? O que seria essa palavra, se trata de algum animal? Aparentemente não há registro no francês de que essa palavra existe, de acordo com nossa pesquisa. Inicia aí uma interessante discussão sobre a utilização dessa palavra, como podemos ver na tabela a seguir:

Tabela 10: Discussão sobre a utilização da palavra 'babique'

| | |
|------|---|
| 165. | <u>INÈS</u> : Un <i>Um</i> |
| 166. | MAËLLE: C (Inès léve le doigt) Je sais écrire chien. C <i>C (Inès levanta o dedo) Eu disse escreva cão C</i> |
| 167. | <u>INÈS</u> : (Elle marmone le doigt levé) Chien <i>(Ela resmunga com o dedo levantado) Cão</i> |
| 168. | MAËLLE: Tu demandes à Zacharie ? Comment on écrit chien ? <i>Tu perguntaste ao Zacharie ? Como se escreve 'chien'?</i> |
| 169. | <u>INÈS</u> : Non |

| | |
|------|--|
| | <i>Não</i> |
| 170. | ZACHARIE: Chien (il commence à épeler le mot) C... H, I, E, N <i>Chien (ele começa a soletrar a palavra) C...H, I, E, N</i> |
| 171. | INÈS: (Elle lui coupe la parole) Chut chut chut, non on veut pas écrire ça on veut écrire ba bi que hein <i>(Ela corta Zacharie) Chut chut chut, nós não vamos escrever isso nós vamos escrever ba bi que hein</i> |
| 172. | ZACHARIE: Fabrique ? <i>'Fabrique' (Fábrica) ?</i> |
| 173. | INÈS: Non, babique <i>Não, babique</i> |
| 174. | MAËLLE: (En même temps qu'Inès) Tu vois ! <i>(Ao mesmo tempo que Inès) Você vê!</i> |
| 175. | ZACHARIE: Babique ? <i>Babique ?</i> |
| 176. | INÈS: Oui <i>Sim</i> |
| 177. | MAËLLE: Un babique ? <i>Um babique ?</i> |
| 178. | INÈS: (En souriant) Bin oui on va écrire babique <i>(Sorrindo) Bom a gente vai escrever babique</i> |
| 179. | ZACHARIE: Ça veut dire quoi un babique ? <i>E quer dizer o que babique?</i> |
| 180. | MATTHIEU: (Il essaie d'épeler le mot imaginaire) B, A... <i>(Ele tenta soletrar a palavra imaginária) B, A...</i> |
| 181. | ZACHARIE: (En se tournant vers Matthieu) Baaabiiiiique ! <i>(Virando-se para Matthieu) Baaabiiiiique!</i> |
| 182. | MATTHIEU: (Pendant qu'Inès parle) B-a-b-i, b-a-b-i <i>(Enquanto Inès fala) B-a-b-i, b-a-b-i</i> |
| 183. | MAËLLE: Bin je sais pas t'as dit qu'on, on écrit un chien <i>Bom eu não sei o que você disse, a gente escreve um cão</i> |
| 184. | INÈS: Non, babiquecher... Babiquecheca <i>Não, babiquecher...Babiquecheca</i> |
| 185. | MAËLLE: (En même temps qu'Inès, essayant de lui faire entendre raison) On écrit un chien ! On écrit un chien ! <i>(Ao mesmo tempo que Inès, tentando fazê-la ouvir a razão) A gente escreve um cão! Escreve um cão!</i> |
| 186. | MATTHIEU: Babi et q-u-e euhhhh <i>Babi e q-u-e euhhhh</i> |
| 187. | INÈS: Babiquecheca, c'est comme ça qu'on l'écrit... Oh <i>Babiquecheca, é assim como escrevemos... Oh</i> |
| 188. | MAËLLE: (Elle lui tapote sur l'épaule) Mais Inès ! Mais Inès t'avais dit qu'on écrit un chien <i>(Ela dá uma palmadinha nas costas) Mas Inès! Mas Inès tu tinhas dito que a gente ia escrever um cão</i> |
| 189. | INÈS: Non, on avait dit qu'on écrivait un babikcéak, voilà ! (Elle chuchote à |

| | |
|------|---|
| | l'oreille de Maëlle) je veux pas parce que Zacharie il nous le dise alor je veux pas que je <i>Não, a gente tinha dito que escreveria um babikceak, pronto! (Ela sussurra à orelha de Maëlle) eu não quero porque Zacharie eles nos disse e agora eu não quero mais que eu</i> |
| 190. | MAËLLE: (Elle reste de marbre) Écris chien <i>(Ela fica rígida) Escreve cão.</i> |

Fonte: o autor

Não seria a primeira vez em que Maëlle “bloqueia” esses movimentos criativos de Inès. Se, por um lado, Inès aparenta ser preocupada com a linguagem, com a escrita correta, parece ter pouca autonomia ao escrever palavras que desconhece, arriscando-se pouco a tentar, por outro, ela surge, em vários momentos, com esse tipo de movimento que mostra a nós uma capacidade de criação muito interessante.

Localizamos o objeto textual no turno 169. O ríspido não, de Inès, marca o encontrar de um problema e dá início ao processo metalinguístico estabelecido na tabela. Podemos, então, apontar que o OT, de caráter textual, seria o *protagonista*. Parecia, devido ao momento da combinação, que o protagonista seria um cão, especificamente um cão recém-nascido. Um pouco antes, no turno 166, Maëlle tinha falado *eu disse, escreva um cão*. No turno 168 ela pergunta a um colega Zacharie, como se escreve *chien* e, enquanto ele soletra, Inès surge com o *não* que dá início a discussão. No turno 171 ela repete *chut chut chut*, que seria o nosso equivalente a um psiu, pedindo silêncio, e concluindo com *nós vamos escrever babique*. Zacharie pergunta *Fabrique?*, (fábrica?) e ela responde, *não, babique*.

Como dissemos no parágrafo anterior ao TD descrito acima, *babique* é uma palavra que não representa um animal que existe. Abrindo o dicionário Michaelis Francês-Português, Português-Francês, nós encontramos as palavras *babil* (murmúrio, conversa, tagarelice infantil), *babiller* (tagarelar, murmurar) e *babine* (beijos). Na pronúncia de Inès, *babique* é uma paroxítona (ba-BI-que), e ela parece se divertir com o som da palavra, repetindo-a algumas vezes.

Se tomarmos o campo semântico animais, das palavras unidas pelo mesmo sentido e pesquisarmos, por exemplo, animais começando com as iniciais *b a b* teremos *babouin* (babuíno) e *babirousa* (baborussa, um animal não muito conhecido). Também é um nome de comida, na Nigéria, mas trata-se de uma corruptela da palavra inglesa *barbecue*, que muitas vezes é escrita apenas com as letras BBQ, o que resulta em *babique*, com a última sílaba soando como *cue*

(quiú). O mais interessante nas buscas, foi encontrar uma marca de produtos infantis com este nome, Babique¹⁰³, originária da Índia.

Como não temos a possibilidade de entrevistar Inès, saber de onde ela “tirou” a palavra babique, podemos apenas inferir que foi uma brincadeira com a linguagem, com o som da palavra, que poderia muito bem representar algum animal, ou mesmo um possível nome para o cão da história.

No turno 179, Zacharie indaga *o que quer dizer um babique?*, enquanto Matthieu brinca de soletrar a palavra. Maëlle, no turno 183 responde *bom, eu não sei o que você disse*. Inès responde com um comentário simples, de caráter lexical, no turno 184, dizendo *não, babiquecher, babiquecheca*. Ao adicionar o sufixo *er* em babique, a estudante parece verbalizar o nome de animal que escolheu, brinca ainda com outra variação do nome, *babiquecheca*.

Maëlle, no turno 185, reafirma que elas iriam escrever chien (*On écrit chien*), dizendo ‘A gente escreve cão’, em tom imperativo. Nos turnos 186 e 187 Matthieu e Inès parecem brincar com a pronúncia da palavra, mas no turno 188 Maëlle reafirma, em um comentário desdobrado de caráter pragmático (Cdes_PRA) que Inès tinha dito que elas iriam escrever cão.

Tabela 11 – Recorte do turno 185 do processo 005

| | |
|------|---|
| 185. | MAËLLE: (En même temps qu’Inès, essayant de lui faire entendre raison) On écrit un chien ! On écrit un chien ! <i>(Ao mesmo tempo que Inès, tentando fazê-la ouvir a razão) A gente escreve um cão! Escreve um cão!</i> |
|------|---|

Fonte: o autor

Inès retruca, por meio de um comentário desdobrado também pragmático que elas iriam escrever babiquecheak, ela parece querer manter esse nome inventado por já ter dito a Zacharie (*Zacharie il nous le disse alors je veux pas que je...*), o que não fica claro aqui é se ela manteve a decisão de babique (ou babiqueak) por já ter dito a Zacharie ou porque foi ele quem soletrou *chien* para as garotas. A discussão é encerrada por Maëlle, por meio de uma Rasura Oral Direta (ROD), no turno 190, (*écris chien*), “escreve cão”¹⁰⁴.

¹⁰³ <https://www.flipkart.com/baby-care/babique~brand/pr?sid=kyh>

¹⁰⁴ Como enfatizamos anteriormente, é de Maëlle, muitas vezes, que vem a decisão pela “normalidade”, por manter os personagens com nomes “reais”. Na dinâmica de trabalho da díade, se é Inès quem preza pela grafia correta, é ela, também, que tem ideias interessantes, muitas vezes abandonadas no percurso em detrimento de outras. Não estamos

Pomo-nos agora a analisar os desdobramentos que se dão entre o turno 285, no qual Inès reconhece um objeto textual, de caráter textual (OT_TEX), ligado aos aspectos da narrativa, que seria o ambiente, seu reconhecimento se dá por meio da frase ‘On va pas écrire dans la rue hein’ (‘A gente não vai escrever ‘na rua’ hein). Vejamos na tabela a seguir:

Tabela 12: Reconhecimento de objeto textual ligado aos elementos narrativos

| | |
|------|---|
| 285. | <u>INÈS</u> : Non, balada... On va pas écrire dans la rue hein <i>Não, balada..Nós não vamos escrever na rua hein</i> |
| 286. | MAËLLE : Mais dans la forêt <i>Mas na floresta</i> |
| 287. | <u>INÈS</u> : Oh, non <i>Oh, não</i> |
| 288. | MAËLLE : (Elle s’exaspère et souffle) ffff <i>(Ela se exaspera e bufá) ffff</i> |
| 289. | <u>INÈS</u> : (En voyant la réaction de Maëlle elle change d’avis) Ah si ! Ah non ! Ah si. Aaaah bon je sais pas quoi...J’ai pas assez d’imanination (elle veut dire imagination) <i>(Vendo a reação de Maëlle ela muda de opinião) Ah sim! Ah não! Ah sim. Ahhh bom eu não sei por que...Eu já não tenho mais imaninação (ela quer dizer imaginação)</i> |
| 290. | MAËLLE: Tu sais pas écrire dans ? Tu não sabes escrever ‘dans’? |
| 291. | <u>INÈS</u> : Non et il disa Rock and Rooooll. Ça sera marrant comme ça <i>Não ele disse Rock and Roooll.</i> |
| 292. | MAËLLE: Non <i>Não</i> |
| 293. | <u>INÈS</u> : Mais une histoire marrante...Steuplé on fait une histoire marrante <i>Mas uma história divertida...Pufavô vamos fazer uma história divertida</i> |
| 294. | MAËLLE: (Elle couvre la voix d’Inès) Un chien que se balada et..Et <i>(Ela cobre a voz de Inès) Um cão que se embala e...E..</i> |

dizendo aqui, no entanto, que Maëlle não faz esse tipo de movimento. Nos momentos de combinação é quando sua imaginação parece estar à tona, mas, muitas vezes, essa imaginação dá lugar ao comum, ao mais fácil, visto que a dupla, em nosso entendimento, parece querer dar conta do enfrentamento com a folha de papel, a dificuldade com a *smart pen*, a constrição de tempo e uma espécie de agonia que aflige alguns dos escreventes os quais analisamos em outros processos.

| | |
|------|---|
| 295. | INÈS: Et.. il disa Rock and Roll <i>E... ele disse Rock and Roll</i> |
| 296. | MAËLLE: Mais non, et il dit <i>Mas não, e ele disse</i> |
| 297. | INÈS : Rock and Roll <i>Rock and Roll</i> |

Fonte: o autor

O objeto textual indica o conteúdo narrativo do *ambiente da história*, Maëlle aponta, no turno 286 que elas poderão escrever, em vez de rua, que seria “na floresta a história”. No turno 287, Inès, em um tipo de ROD, diz: ah, não, mas, ao ver a reação de Maëlle parece mudar de opinião e, no turno 289, afirma que está sem imaginação. Parecendo não se preocupar tanto com a questão do ambiente da história, Inès, no turno 291, diz que o cão dirá: Rock and Roll! Que seria divertido assim.

De onde veio esse *rock and roll*? Quais foram as circunstâncias que fizeram com que Inès enunciasse essa possibilidade para a história? Não há evidências que dêem suporte a responder a essas perguntas em nossa análise, mas isso não torna o dado menos interessante. De acordo com o *Online Slang Dictionary*, ou Dicionário Online de Gírias, *rock and roll*¹⁰⁵ pode ser utilizado como uma interjeição, uma frase que exprime emoção ou sensação, substituiria expressões como “está ótimo!”. Além disso, funcionaria como afirmações de apoio, concordância e encorajamento, “Pronto para ir?”, “Rock and Roll!”. Porém essa não foi a resposta que Maëlle deu a sugestão de Inès de inserir a frase a ser dita pelo personagem *cão*. No turno 292, em uma ROD, Maëlle diz: não.

Inès parece insistir que a história a ser escrita deveria ser engraçada, como tentou fazer com a criação do nome “babique”. No turno 193, ela explicita isso dizendo: “*Mas uma história divertida...Pufavô vamos fazer uma história divertida*”. Essa enunciação traz um comentário sobre o conteúdo narrativo da história a ser inventada. Ou seja, ela associa a entrada de “rock and roll” à escrita de uma história.

¹⁰⁵ <http://onlineslangdictionary.com/meaning-definition-of/rock-'n'-roll>

5.2.3. Relações intertextuais: balader e rock and roll

Detalhados acima, nós vemos dois processos dignos de nota por parte de Inés. O primeiro foi a criação de um aparente jogo para dar o nome do animal, denominado *babique* e outro foi inserir na fala de um personagem as palavras *Rock and Roll*. No encaminhamento e construção da história, a palavra *babique* foi deixada de lado, em um argumento vencido por Maëlle, de que elas tinham escolhido que iriam escrever um cão. Já *Rock and Roll* permaneceu.

No trabalho publicado em 2017 (CALIL, LOPES, DIAS), já mencionado na introdução a esta tese, trabalhamos a partir de quatro tópicos: intertextualidade ampla, intertextualidade pela padronização da linguagem social em uso, brincadeira com a linguagem e, finalmente, originalidade de ideias, autenticidade, imaginatividade. O último dos tópicos se dividia em quatro: encontrando linguagem própria, desistência do pensamento lógico e racional, imaginação (habilidade de unir objetos distantes, criar novas condições e lugares) e visão multi-perspectiva do mundo. A escolha deste tópico partiu do trabalho de Maksic e Sevkusic (2012, p.134) do qual tratamos em nossa metodologia e que foi uma das bases para o artigo supracitado.

No processo 005, Inès atinge três dessas quatro divisões do tópico (encontrando linguagem própria, desistência do pensamento lógico e racional e imaginação (habilidade de unir objetos distantes, criar novas condições e lugares)). Ao, aparentemente, criar a palavra *babique* ela busca esse encontro de linguagem própria e propõe uma desistência do pensamento lógico e racional. Ao trazer à fala do personagem cão os dizeres *Rock and Roll*, ela promove essa aproximação entre lugares distantes, entre o texto em sala de aula e uma referência a um ritmo musical da cultura pop. Mesmo que não desdobre sua referência, que não coloque nenhum outro detalhe de música no texto, ela garante essa aproximação.

5.2.4. Maëlle e a sopa de cão

É de Maëlle, no entanto, que surge o último detalhe que podemos entender como criativo, ou imaginativo, deste processo. No turno 625 ela sugere que o *papai* e a *mamãe* do cachorro façam uma sopa. Inès sugere, pelo caminho mais óbvio uma sopa de cenouras, de legumes, e Maëlle diz: -Não, uma sopa de cão.

Tabela 13: Momento de enunciação da ‘sopa de cão’, por Maëlle

| | |
|------|---|
| 625. | <u>MAËLLE:</u> Pe...(elle écrit [pe])pe...Un soupe (elle pose le stylo puis le reprend) au...(elle écrit [au]) <i>Pa... (ela escreve [pe])pe...Uma sopa (ela repousa a caneta para a pegar de novo) de... (ela escreve [au])</i> |
| 626. | INÈS: Carottes! Aux legumes! <i>Cenouras! De legumes!</i> |
| 627. | <u>MAËLLE:</u> Au...Non au chien <i>Hum... Não, de cão</i> |
| 628. | INÈS: Au chien? Bom d'accord <i>De cão ? Bom, de acordo</i> |

Fonte: o autor

O reconhecimento do Objeto Textual, de caráter Textual, se dá no turno 627, após a sugestão de Inès para que seja feita uma sopa de cenouras, ou legumes, ao que Maëlle responde que não, que seria sopa de cão. Inès, no turno 628, em um comentário desdobrado de caráter pragmático (Cdes_PRA), pergunta, “*de cão, sim, de acordo*”. Para entendermos mais um pouco desta construção, é necessário que paremos para analisar o produto desse processo, o manuscrito *Le chien et sa famille*:

Parece-nos, acompanhando o processo de produção deste texto que houve um certo momento em que a dupla pareceu “se perder”, inseriram um personagem *gato* na história sem usar, no entanto, conectores e descritores capazes de darem conta do por que deste ser entrar na história, porém, com o diálogo, nós podemos entender um pouco do que se dá. Pelo que se coloca na linha 5 “ele devora o cão”, podemos entender que, quase que em um processo de reversão de narrativa, visto que em boa parte das histórias são os cães que comem os gatos, aqui as garotas parecem sinalizar o contrário. Por isso, quiçá, surge a tal *sopa de cão*.

Em um movimento imaginativo, Maëlle, assumindo a escrita do texto, avança em direção a propostas mais criativas mesmo que, quando estava apenas na posição de dictante neste processo, tenha “brecado” as ideias que Inès apresentou (*babique, Rock and Roll*). Em um levante de imaginatividade ela cria novas condições, novas perspectivas, inverte a narrativa, quem devora o cachorro são o gato, o papai do gato e a mamãe do gato.

5.3. Apreciação analítica do processo 007

5.3.1. Descrição da discussão durante a combinação

A professora, no processo 007, realizado em 31 de março de 2014, apresenta a consigna para a história afirmando que se trata de uma história livre, na qual os alunos iriam escolher seus personagens, assim como a trama em si, que pode terminar bem, ou não. Inès sugere que escrevam uma história que termine mal, ao que Maëlle responde que pode terminar mal, ou não. Aparentemente, entram em um consenso e decidem por escrever uma história que termina mal, levantam as mãos para solicitar a folha à professora.

5.3.2. Momento da inscrição: apreciação analítica dos turnos dialogais

Com as mãos levantadas, Maëlle sussurra questionando se a história vai ter título ou não, ao que Inès responde que não terá título. No turno 120, Inès vira-se para Maëlle e afirma que elas farão uma história com um golfinho. Maëlle concorda, Inès complementa que falarão sobre baleias e peixes. Nesse processo quem escreve é Inès. No turno 186, Maëlle aponta que elas não irão escrever ‘Era uma vez’¹⁰⁶.

Após Inès não querer entregar o bracelete com o qual brincava para Maëlle, a segunda afirma que “não vai ser mais sua amiga”, ao que Inés diz que vai acrescentar Violetta e a Rainha das Neves. O OT localiza-se aqui porque Maëlle diz que a ela isso não interessa. É interessante ver o retorno da citação dessas duas personagens, Violetta (da novela Violetta) e a Rainha das Neves (Elsa, do filme ‘Frozen – Uma aventura congelante’). É a primeira vez neste processo que o nome de Violetta é mencionado.

Tabela 14: Recorte dos turnos 220 e 221 do processo 007

| | |
|------|--|
| 220. | MAËLLE: Oulahlala Passe (en parlant du bracelet) Je suis plus ta copine <i>Ulalá, me dê (falando do bracelete) Não sou mais tua amiga</i> |
| 221. | INÈS : Et alors je te preterai pas de coloriage. Et en plus c’est Violetta et la Reine des Neiges <i>Então eu não vou mais te emprestar meus lápis de cor. Além disso é</i> |

¹⁰⁶ Pensamos que seria relevante esta “liberdade” que Inès parece querer exercer com relação a construção de uma história inventada. Ao estabelecer que não irão escrever títulos ou ‘era uma vez’, ela exerce o imperativo apontado pela professora, de que podem escrever a história que quiserem.

| | |
|--|--------------------------------------|
| | <i>Violetta e a Rainha das Neves</i> |
|--|--------------------------------------|

Fonte: o autor

No turno 259 surge o nome de Violetta mais uma vez, não por algo relacionado à história, mas porque as meninas iniciam uma conversa sobre cor de cabelo, ao que Maëlle afirma que Inès tem o cabelo da mesma cor que Violetta.

Tabela 15: Recorte dos turnos 259 e 260 do processo 007

| | |
|------|---|
| 259. | MAËLLE: (Elle touche les cheveux d’Inès) Inès t’as les cheveux de Violetta (<i>Ela toca os cabelos de Inès</i>) Inès tu tem os cabelos de Violetta |
| 260. | INÈS : (Elle se relève) Arrête (<i>Ela se afasta</i>) Pare |

Fonte: o autor

O turno 475 evidencia uma reflexão metalinguística, uma busca por coerência por parte de Inès, que afirma que o golfinho ‘flutuava’, e, para evidenciar essa reflexão afirma “porque isso dá razão a nossa história” (“parce que sa raisonne notre histoire”). É o primeiro de dois comentários desdobrados textuais por parte de Inès. O segundo seria sobre pseudônimos que elas utilizariam ‘Jean Paul’ e ‘Jean-Paulette’. Outro ponto interessante deste turno é a maneira pela qual Inès enaltece a autoria do manuscrito, quando ela diz “por Inès e Maëlle”, mudando, inclusive, sua entonação para falar tal. No turno 485, Inès parece decidir mudar ‘flotar’ (flutuar) por ‘navegar’ (navegar), sem evidenciar o que a fez realizar esta mudança.

O primeiro ponto que podemos citar, que é realizado nesse processo de número 007 é a **intercontextualidade**, pois parece existir, na dinâmica de trabalho de Inès e Maëlle, a necessidade da inserção de uma certa lógica em sua escrita, como no exemplo que iremos citar, em que Inès aponta um desdobramento interessante de dois golfinhos apaixonados que não querem ter filhos. O **pensamento em ondas** (ripple thinking) também se manifesta, pois, a partir da sugestão de um nome do universo da novela Violetta (Léon), Inès constrói o personagem Tomás, também do universo de Violetta.

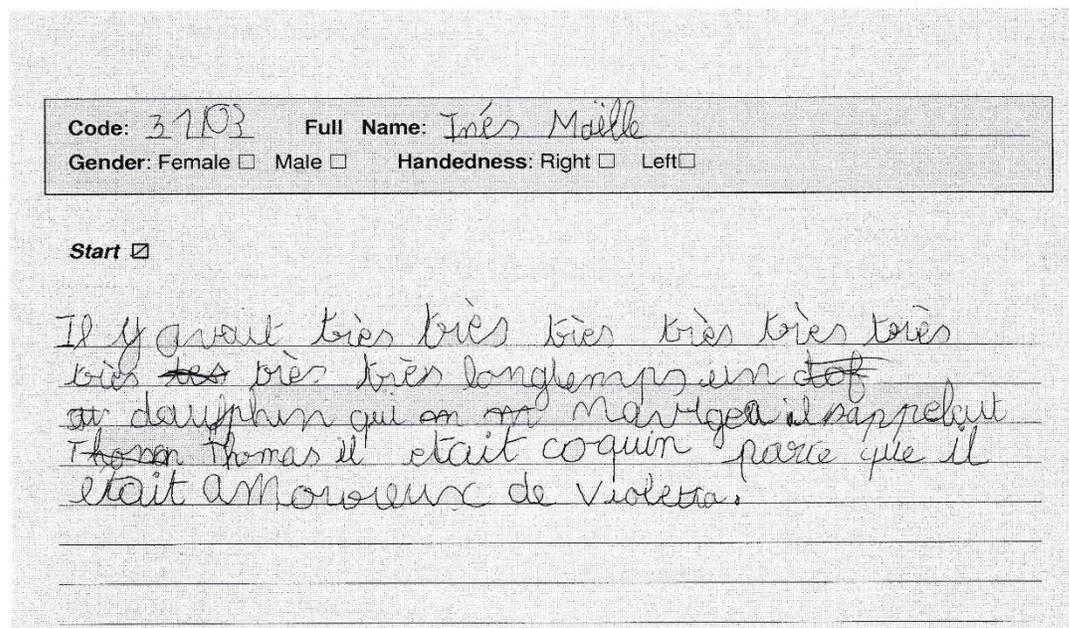
Por haver um Thomás na sala das garotas, Inès realiza alguns enunciados interessantes. Ela aponta que o Tomás de sua história seria um Tomás diferente, excepcional, pois foi retirado do universo de Violetta. Para tanto, sugere, inclusive, que seja colocado um ‘e’ ao final de seu nome, que marque essa diferença, o que é refutado por Maëlle, que, ao ver a frase escrita pela

professora no quadro ‘Il s’appelait Thomas’, aponta que não há ‘e’ ao final de Tomás. A partir da sugestão de um nome surge um efeito em onda, que culmina na escolha de dois nomes de personagens de Violetta a serem consolidados no manuscrito.

As **escolhas metalinguísticas** também são observadas. Para a escolha do nome de Tomás, Inès busca argumentos para defender que não é o mesmo Tomás da sala, mas, sim, aquele outro, de Violetta. Por não ter ainda um arcabouço teórico desenvolvido, que a permita explicar sob que regras ela fará esta mudança, a aluna acaba dizendo que é ‘excepcional’, ‘aumentado’, não há ainda o conhecimento declarativo para descrever esse desenvolvimento metalinguístico.

No que tange ao nosso trabalho é, no entanto, a **memória do objeto** iluminada pelo conceito de rasura oral, o primeiro dos pontos mais importantes desta análise. Por meio do discurso destas crianças, em particular dos enunciados proferidos por Inès, sem, é claro, descartar a importância de Maëlle, já que temos a ROC como um fenômeno co-enunciativo, nós temos acesso ao que “fica na mente”, além da folha de papel que registrou o que foi discutido pelas estudantes. Para ilustrar vemos o manuscrito produzido nesta interação em apreciação analítica:

Figura 7: Manuscrito resultante do processo 007



Fonte: o autor

Tabela 16: Transcrição normativa do manuscrito resultante do processo 007

| |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Il y avait très très très très 2. très très très très longtemps un 3. dauphin qui navigea il s'appelait 4. Thomas il était coquin parce qu'il 5. était amoureux de Violetta. |
|---|

Fonte: o autor

Tabela 17: Tradução livre para o português do processo 007

| |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Havia muito muito muito muito muito 2. muito, muito, muito, muito tempo atrás um 3. golfinho que navegava e se chamava 4. Thomas ele ficou brincalhão porque ele 5. se tornou namorado de Violetta |
|---|

Fonte: o autor

5.3.3 Processo x Produto: apreciação analítica sobre o texto-dialogal

Observamos as diferenças entre o que foi discutido e o que foi concretizado em texto. Limitações de tempo, de autonomia da escrita, de concordância entre as duas estudantes sobre o que escrever, tudo isso compõe o filme, mas nos importa entender por que razão surge, mais uma vez, o nome dos personagens do universo de *Violetta*. Se tomarmos o conceito de Amorim, sua releitura de Bakhtin, criar é repetir e é a partir desses movimentos, no tempo e espaço, que o texto se configura. Diálogo em permanência, ponte entre passado (a experiência de assistir e se emocionar, ou se identificar, com a novelinha *Violetta*) e futuro (o manuscrito escolar, que será lido pela professora).

Neste processo intersubjetivo, dos diálogos que analisamos, podemos observar as expectativas existentes entre os elementos da díade, sobre o que a professora vai achar do texto e sobre a dinâmica do trabalho. A memória do objeto, como Amorim aponta, não é possível de ser pesquisada no campo das ciências neurocognitivas, por scanners cerebrais que demonstram que

determinada área se “acende” durante estas formulações, porque ela “não é individual, mas intersubjetiva, é aquilo que se transmite *entre* os sujeitos” (AMORIM, 2009, p.13).

Sumiria a referência à *Violetta* caso fossemos apenas analisar o manuscrito final, ficaria no caminho o Tomás excepcional que Inès buscou trazer, não seria mencionado León, outro personagem daquele universo. Mais uma vez, pudemos ver comprovada a inferência segundo a qual o momento de escrita escolar das crianças, de criação de histórias inventadas é muito mais do que apenas elaborar um texto a partir de um determinado modelo que foi lido pela professora. Isso nós já tínhamos até observado nos manuscritos que analisamos em trabalho anterior (DIAS, 2014; DIAS, CALIL, LOPES, 2017).

Nos encaminhando também para a noção estabelecida a partir de Bakhtin do que seja intertextualidade, no processo que iremos descrever neste tópico, nós veremos em ação a não formalidade desse conceito, não se trata de textos fixados, mas, sim, de processos comunicativos entre diversos discursos.

. Logo, Inés começa com a repetição de “muito”, ela parece querer fazer uma brincadeira com o batido início de um conto, “há muito tempo atrás”. Aqui, ela ao mesmo tempo em que enfatiza que realmente havia muito tempo atrás, ela marca sua autoria na história. Na discussão que iremos observar ela parece não estar satisfeita com um, ou mesmo dois, mas, sim, com nove ‘très’.

Apesar de discutirem muito sobre número de linhas, duração da tarefa, desempenhos dos colegas ao lado, não nos parece ser o caso de Inés estar apenas sendo, de certa forma, esperta e preenchendo linhas com seus ‘très’, constatamos um caso de inventividade, de brincadeira com a linguagem, de exercício com as possibilidades do texto.

Optamos por focar especificamente no jogo intertextual que se estabelece entre os turnos 515 e 584. Aparentemente, vendo os números, seria comum ao leitor inferir que é um processo longo, o que não se prova verdadeiro. Em processos de escrita colaborativa a dois, muitas vezes os elementos da dupla entram em conversas que não dizem respeito, necessariamente, ao que está sendo escrito, o que é o caso. Neste recorte que mencionamos, a principal dificuldade é com o microfone que, segundo Inés, “não para de cair”. Neste intervalo, seis dos turnos são relativos ao momento em que o microfone cai, até a efetiva recolocação.

5.3.4 Descrição dos turnos específicos apreciados analiticamente

Descreveremos os pontos específicos de nossa apreciação analítica, no intervalo de turnos apontado. Como já justificamos, haverá alguns *gaps* neste fluxo dialogal, devido a se tratar de diálogos menos relevantes para o processo que iremos descrever. A sequência apontada inicia com, assim como o processo 003, na escolha do nome de personagem:

Tabela 18: Recorte de turnos dialogais do processo 007, turnos 515 a 530

| | |
|------|--|
| 515. | <u>INÈS</u> : S'appelait <i>[Se chamava]</i> |
| 516. | MAËLLE: S'appelait attends (ele leve le doigt) <i>Se chamava, espera (ela eleva o dedo)</i> |
| 517. | <u>INÈS</u> : S'appelait, s'appelait, attends, attends (ele prend le bras droit de Maëlle pour qu'elle baisse le gauche) Faut lui dire le nom d'abord <i>Se chamava, se chamava, espera (ela prende o braço direito de Maëlle para que ela baixe o esquerdo) é necessário dizer o nome primeiro</i> |
| 518. | MAËLLE: D'abord on va... <i>Primeiro vamos</i> |
| 519. | <u>INÈS</u> : Il s'appelait.. <i>Ele se chamava</i> |
| 520. | MAËLLE: Comme c'est, comme c'est um garçon on pourrait l'appeler François. <i>Como é, como é um garoto poderíamos chamá-lo François</i> |
| 521. | <u>INÈS</u> : Ah...Non, je sais <i>Ah...Não, eu sei</i> |
| 522. | MAËLLE: Zacharie <i>Zacharie</i> |
| 523. | <u>INÈS</u> : Thomas <i>Thomas</i> |
| 524. | MAËLLE: Thomas, d'accord Thomas <i>Thomas, de acordo, Thomas</i> |
| 525. | <u>INÈS</u> : Non... Leone <i>Não...Leone</i> |
| 526. | MAËLLE: Errr <i>Errr</i> |
| 527. | <u>INÈS</u> : Parce que j'étais parti sur le Thomas de Violetta (Maëlle rigole) Dans Violetta <i>Porque eu parti do Thomas de Violetta (Maëlle ri) em Violetta</i> |
| 528. | MAËLLE: Euh, Léo Léone c'est pas trop bien parce que... |

| | |
|------|---|
| | <i>Ahn, Léo Léone não está muito bom porque</i> |
| 529. | <u>INÈS</u> : Alors Thomas... Allez. <i>Então Thomas... Vamos.</i> |
| 530. | MAËLLE: Qui est dans notre classe <i>Que é da nossa sala</i> |

Fonte: o autor

Mais uma vez, parte de Inès o reconhecimento do Objeto Textual de caráter textual *nome de personagem*: esse reconhecimento é complementado pelo comentário pragmático simples no turno 517, ‘*fait lui dire le nom d’abord*’ (é necessário dizer o nome primeiro). No turno 520, Maëlle realiza um comentário simples, de caráter textual, “*comme c’est un garçon on pourrait l’appeler François*” (como é um rapaz podemos chama-lo de François¹⁰⁷), nome de um dos colegas de classes da dupla, ao que Inès diz que não, que ela já sabe que nome irá colocar. Maëlle sugere Zacharie, também o nome de outro colega de classe, e Inès diz ‘Thomas’

Maëlle concorda com Thomas, mas Inés, em outro movimento diz que não, que será León, que é um dos personagens principais da novela Violetta e chega a ser namorado da personagem principal, por vingança a outro personagem, Thomas. Ele decide fazê-la se apaixonar por ele, mas acaba se apaixonando também. Essa sugestão de Inès, do turno 526 é justificada no turno 527, quando ela afirma que partiu do Thomas de Violetta, Maëlle começa a justificar que Leon não seria um nome muito bom, mas Inés retorna a sugerir Thomas.

Maëlle parece se distanciar um pouco da ideia do personagem ser de Violetta, e, no turno 530 afirma, em um comentário simples de caráter pragmático, sobre Thomas, “*qui est dans notre classe*” (que é da nossa sala). A argumentação é interrompida após o microfone de Inès cair. O diálogo retorna no turno 537, como veremos:

Tabela 19: Recorte entre os turnos 537 e 551 do processo 007

| | |
|------|--|
| 537. | MAËLLE: Alors... très... <i>Então... muito...</i> |
| 538. | <u>INÈS</u> : Il...Navigua (ele pose le stylo et leve le bras) Non, il s’appela, s’appela...a Thomas <i>Ele...Navegava (ela abaixa a caneta e eleva o braço) Não, ele se chama, se chama... Thomas</i> |
| 539. | MAITRESSE: Oui PROFESSORA: <i>Sim</i> |

¹⁰⁷ François é um nome bastante comum, ordinário, seria traduzido em português como Francisco.

| | |
|------|--|
| 540. | <u>INÈS</u> : Comment on écrit il s'appelait Thomas? <i>Como se escreve "ele se chamava Thomas?"</i> |
| 541. | MAÎTRESSE: Il vous savez l'écrire <i>Ele vocês sabem escrever</i> |
| 542. | <u>INÈS</u> : Oui <i>Sim</i> |
| 543. | ZACHARIE: (À Inès) Thomas c'est facile! <i>(À Inès) Thomas é fácil!</i> |
| 544. | <u>INÈS</u> : Non parce que c'est um Thomas exceptionnel parce que c'est le Thomas de Violetta... dans Violetta Não, porque é um Thomas excepcional, porque é o Thomas de Violetta...em Violetta |
| 545. | MAËLLE: (Elle rigole de son côté couchée sur la Table pendant que Inès parle avec Zacharie) Thomas... Thomas... (SI) <i>(Ela ri de seu canto deitada sobre a mesa enquanto Inès fala com Zacharie) Thomas... Thomas... (SI)</i> |
| 546. | <u>INÈS</u> : (Elle regarde au tableau) S'appela <i>(Ela olha para o quadro) Se chama</i> |
| 547. | MAËLLE: S'apela...lait... <i>Se chama...va...</i> |
| 548. | MAÎTRESSE: (Elle écrit au tableau) Pe, lait... Thomas C'est ça? <i>(Ela escreve ao quadro) Ma...va...Thomas. É isso?</i> |
| 549. | MAËLLE: Thomas (elle rigole) <i>Thomas (ela ri)</i> |
| 550. | ZACHARIE: C'est comme Thomas dans notre classe! <i>É como o Thomas da nossa sala!</i> |
| 551. | <u>INÈS</u> : Non, parce que nous on va, nous on va rajouter <i>Não, porque nós vamos, nós vamos aumenta-lo</i> |

Fonte: o autor

Apesar de não estar de acordo com os pressupostos de nossa apreciação analítica incluir como comentários aqueles feitos por alunos de outras duplas, é necessário destacar o que se dá no turno 543, dado que a presença de uma terceira pessoa se faz necessária ao entendimento co-enunciativo, quando o colega da díade mais próxima de Inès e Maëlle, Zacharie, afirma que *'Thomas, c'est facile'* (Thomas, é fácil), pois as garotas tinham acabado de perguntar a professora como escrever *'Il s'appelait Thomas'* (Ele se chamava Thomas). Inès afirma que não é fácil, como Zacharie o diz, porque é um Tomas excepcional, porque é o Thomas de Violetta¹⁰⁸.

¹⁰⁸ Neste ponto, é relevante apontar a diferente grafia dos dois nomes, nada que vá mudar o que foi discutido e apontado no parágrafo anterior, mas a grafia do personagem de Violetta é Tomás, pois se trata de uma novela mexicana, e não a mesma do Thomas, o colega de sala das garotas.

Vemos, neste ponto, Inès realizando operações metalinguísticas: o que será que a faz ter o personagem que vai para seu manuscrito como excepcional? Por que é o de Violetta? Por que não é o da sala das garotas? Zacharie reaparece e afirma, no turno 550, “*C’est comme Thomas dans notre classe!*” (É como o Thomas de nossa sala), ao que Inès responde “*Non parce que [...] nous on va rajouter*” (não porque nós iremos aumentá-lo). O Thomas que surge no manuscrito, trazido pela discussão das garotas é, segundo a enunciação de Inès, excepcional e aumentado. Ele vai além do colega de classe. Efetivado no manuscrito, este personagem remete a Violetta.

Inès afirma que escreverá Thomasse, virando-se para Zacharie. Aqui, ficamos um pouco confusos se foi isso que ela quis dizer quando falou que iria “aumentar” o seu Thomas. Esse raciocínio é interrompido por Maëlle, que afirma não haver um ‘e’ ao final de Thomas, como podemos ver no recorte da transcrição a seguir:

Tabela 20: Recorte entre os turnos 555 e 560 do processo 007

| | |
|------|---|
| 555. | <u>INÈS</u> : Plu... (Elle se redresse) Alors... Thomas... (À Zacharie) Parce que nous on va rajouter um e à la fin <i>Plu... (Ela se ajeita) Então... Thomas (Á Zacharie) Porque nós vamos adicionar um e no fim</i> |
| 556. | MAËLLE: Thomasse <i>Thomasse</i> |
| 557. | <u>INÈS</u> : Thomas um e mal <i>Thomas, um e mal</i> |
| 558. | MAËLLE: Non, elle a pas mis de e <i>Não, ele não tem um e</i> |
| 559. | <u>INÈS</u> : Oui mais nous on doit rajouter um e parce que c’est exceptionnel le notre (elle change d’intonation) il est exceptionnel. Il... <i>Sim, mas nós devemos adicionar um e porque o nosso é excepcional (ela muda de entonação) ele é excepcional. Ele</i> |
| 560. | MAËLLE: E qu’on entend pas <i>Não entendo</i> |

Fonte: o autor

Inès sugere acrescentar um ‘e’ ao final de seu nome, o que é interrompido por um comentário simples de caráter pragmático proferido por Maëlle “*non, elle a pas mis de e*” (não, ele não o e). Inès retoma o discurso de que o Thomas da história de ambas é excepcional, que elas vão acrescentar um ‘e’, ao que Maëlle responde que não entende. Do turno 561 ao turno 578, as garotas entram em uma discussão sobre a demora em escrever a história, a dificuldade de escrever com a caneta necessária ao Sistema Ramos e sobre quem irá continuar a escrever, além

de reconhecerem que a câmara e o gravador que estão capturando o processo são capazes de “ouvir tudo”.

No turno 579, há o reconhecimento de um objeto textual, de caráter textual, por Maëlle. Inès havia escrito Thossa, em vez de Thomas, e afirma que escreveu um ‘n’ e dois ‘s’, ao que Maëlle responde que não há a letra ‘n’ em Thomas. Aparentemente, a tentativa de Inès de alterar o nome de Thomas indica que ela parece querer evitar a homofonia entre o nome do colega de sala e o personagem da história. No turno 583, Maëlle sugere uma continuidade para a história, o que podemos ter também como um reconhecimento de OT Textual de caráter textual. Nesta sugestão, Maëlle enuncia que o golfinho se tornou ‘*coquin*’ (brincalhão) porque encontrou uma namorada que se chamava Violetta, como podemos ver a seguir:

Tabela 21: Recorte entre os turnos 578 e 583 do processo 007

| | |
|------|--|
| 578. | <u>INÈS</u> : (Elle écrit Thomas [Thossa]) Oups, j’ai écrit un double s (elle barre [Thossa]) pour Thomas j’ai écrit un double s, regarde n, s <i>(Ela escreve Thomas [Thossa]) Ops, eu escrevi dois s (ela rasura [Thossa]) para Thomas eu escrevi um s duplo, olha, n, s</i> |
| 579. | MAËLLE : Y’a pas de n das Thomas (Inès lui met une tape en bas du dos) Y’a pas de n dans Thomas, y’a un m dans Thomas (Inès sursaute d’agacement puis écrit Thomas ([Thomas], Maëlle chantonne) <i>Não tem s em Thomas (Inès dá um tapa nas costas de Maëlle) Não tem n em Thomas, tem um m em Thomas (Inès se irrita) então escreve Thomas ([Thomas] Maëlle canta)</i> |
| 580. | <u>INÈS</u> : J’ai plus envie d’écrire...On a écrit il navigua ? <i>Não tenho mais vontade de escrever... A gente escreveu ele navegava?</i> |
| 581. | MAËLLE : Oui on a écrit...Thomas, Thomas, il s’appela Thomas <i>Sim, a gente escreveu... Thomas, Thomas, ele se chamava Thomas</i> |
| 582. | <u>INÈS</u> : (En même temps) Thomas et.. <i>(Ao mesmo tempo) Thomas e...</i> |
| 583. | MAËLLE : Et il était très coquin parce qu’il avait trouvé une amoureuse qui s’appelait Violetta <i>E ele ficou muito divertido porque ele encontrou uma namorada que se chamava Violetta</i> |

Fonte: o autor

Novamente, assim como no processo 003, surge o nome de Violetta trazido para, primeiro a discussão, depois o manuscrito. Inès, no turno 584, comemora a sugestão de Maëlle. Na dinâmica difícil que se estabelece entre a díade em alguns momentos, com pequenos

exercícios de poder realizados por Inès, principalmente quando ela é quem está escrevendo, é um pouco raro encontrar essa concórdia, estabelecida pela aparente admiração que as duas possuem pelos personagens do universo de Violetta.

A conclusão do texto-dialogal da díade, em particular entre os turnos 682 e 692, demonstram só a maneira como a imaginação das garotas tende a funcionar mas, também, como o efeito do tecido social se faz nas ideias que elas apresentam quando escrevem um texto juntas:

Tabela 22: Recorte entre os turnos 682 e 692 do processo 007

| | |
|------|--|
| 682. | <u>INÈS:</u> (Elle lui coupe la parole) Bin ils sont amoureux <i>(Ela corta a professora) Bom, eles são namorados</i> |
| 683. | MAÎTRESSE: Ils sont amoureux et alors qu'est-ce qu'ils font? <i>Eles são namorados e depois, o que eles fizeram?</i> |
| 684. | MAËLLE: Euuh Ñnnn |
| 685. | <u>INÈS:</u> Bin, ils sont amoureux <i>Bom, eles são namorados</i> |
| 686. | MAËLLE: Et euuh E ãnnn |
| 687. | INÈS: Et il veulent pas d'enfant E eles não querem filhos |
| 688. | MAËLLE: Non <i>Não</i> |
| 689. | <u>INÈS:</u> Ils veulent pas d'enfants <i>Eles não querem filhos</i> |
| 690. | MAËLLE: Ils veulent pas d'enfants <i>Eles não querem filhos</i> |
| 691. | MAÎTRESSE: Ils veulent pas d'enfants, d'accord <i>Eles não querem filhos, de acordo</i> |
| 692. | <u>INÈS:</u> Non ils veulent pas, ils veulent vivre heureux <i>Não, eles não querem, eles querem viver felizes</i> |

Fonte: o autor

5.3.5. A intertextualidade com a novela *Violetta*

Após ler o texto das garotas, a professora, no turno 683, as questiona sobre a história, que os golfinhos se apaixonam e o que demais poderia acontecer. Inès, firmemente diz apenas que eles se apaixonam. Sentindo, aparentemente, a necessidade de um desdobramento da história, Inès afirma que eles se apaixonam e que não querem filhos. A afirmação mais interessante encontra-se no turno 692. Inès afirma que eles não querem filhos, que eles querem viver felizes.

Como não temos, em nossa metodologia, uma entrevista pós-escritura, pós-processo, ficamos apenas com a capacidade de inferir e, com isso, correr o risco de extrapolar o que os dados nos fornecem.

Quais seriam então os dizeres que se encontram por trás do que Inès afirma? Primeiro, ela encontra a necessidade de dizer que eles não querem ter filhos, isso após se apaixonarem. Segue a sistemática clássica dos contos de fada, nos quais o casal se apaixonou, casa e tem filhos, mas não no que Inès pensou de sua história. Nos cabe apenas conjecturar que a aluna deve ter tido algum tipo de experiência com esse dizer, seja em casa, seja na escola ou outros ambientes pelos quais circula. Avançar mais nisso seria tergiversar em nosso estudo, mas pensamos que foi importante abordar esta informação.

A forte intertextualidade com a trama de *Violetta* é marcada pela inserção de temas como namorar, enamorar-se, apaixonar-se, que sempre parecem acompanhar os textos de Inés e Maëlle. A novela, voltada para o público adolescente, é tecida entre as idas e vindas, inícios e rompimentos, principalmente dos casais Leon e Violetta¹⁰⁹

Quando inserem os personagens de *Violetta*, Inés e Maëlle realizam **alusões/referências** intencionais. No discurso, ela aponta o referencial, e se trata de *Violetta*. Ao ser questionada pelo colega de sala, ela afirma que não se trata do Thomas que estuda com elas, mas, sim, do excepcional/aumentado Tomás de Violetta. Há em certo momento uma sugestão de Inès para que se acrescente a letra ‘e’ ao nome de Thomas, para que fique mais longe ainda do nome do colega de sala, o que é refutado por Maëlle.

Nesta historinha sem título, Inès e Maëlle apontam para mais um pastiche, uma espécie de colagem ou montagem, misturando diferentes elementos de universos complementares, ou mesmo distantes, e propõem uma curta colcha de retalhos a partir de suas referências, reafirmando o conceito de intertextualidade com base nos dados analisados.

¹⁰⁹. Na linguagem de internet, de *shipping*, que é um termo que diz respeito a torcer que casais se juntem, ou tenham relacionamentos, *relationships*, existem as hashtags #leonetta, Leon e Violetta além de #vimas, Thomas e Violetta, #dioletta, Violetta e Diego, entre outros. https://www.youtube.com/results?search_query=violetta+namorar

(In)Conclusões

Um dos grandes trunfos que as crianças parecem ter, quando escrevem, diz respeito à maneira pela qual elas realizam conexões não-estruturadas. Inventam qualquer situação, sem ter “respeito” pela “realidade”, ou pelo menos a realidade observada do ponto de vista do adulto, configurada por meio de situações materiais. Os processos de escrita colaborativa que analisamos parecem nos mostrar que as crianças editam várias mídias de acordo com suas próprias narrativas imaginárias, uma rica colagem de influências manifestadas nos diálogos, que, muitas vezes, se materializam nos manuscritos.

Ganhamos bastante com relação a identificação da intertextualidade nas apreciações analíticas, visto que, se fôssemos analisar apenas o manuscrito final, principalmente nos processos 003 e 007, as referências a *Violetta* seriam perdidas. É graças a discussão entre as garotas, aos nomes que elas contrapõem que nós pudemos ir em busca da novela infantil e do nome de seus personagens. Não podemos deixar de notar, no entanto, que se de um lado elas trazem essa referência da qual aparentemente gostam muito, de outro elas parecem estar “presas” a apenas esses nomes. Claro que não estamos deixando de considerar o que foi realizado no processo 003, quando trouxeram nomes de personagens de desenhos animados, ou no processo 005, quando se propuseram a soluções diferentes para a história, inclusive com a “criação” de um nome, que poderia ter sido um novo animal ou o nome do cão, personagem principal da história.

Já que tivemos o privilégio de analisar os processos de escritura, em sua faceta multimodal, acompanhamos os movimentos estabelecidos por Daiute e Dalton (1993) *in loco* e *in praesentia*, preservadas as condições da sala de aula e de produção do texto. Nas colaborações, observamos como é fluida essa dimensão de maestria, pois cada elemento da díade possui suas potencialidades, em nosso caso, Maëlle, por exemplo, aparenta demonstrar muito mais segurança e autonomia com a ortografia, enquanto Inès foca-se na elaboração de personagens, parecendo, em muitos momentos, entrar em fluxos de reflexão sobre quais os próximos passos durante o texto. A colaboração também permite que ocorram negociações entre a díade, nas quais vemos as integrantes da díade pedindo ajuda a expert-professora, intermediando processos de aprendizagem.

Uma das ideias centrais nas atividades colaborativas em escrita é a de que as crianças podem oferecer suporte umas às outras, de maneira espontânea, a partir de seus pontos fortes. Daiute e Dalton afirmam existir um conceito de “expertise cambiante”, que abre um leque de possibilidades, a partir dos pontos fortes de determinado elemento de uma dupla que garante maneiras de estímulo ao aprendiz e à evolução na escrita. Pelo acesso a essa interação, estabelecido em torno de um objeto comum, nós podemos tecer considerações sobre o pensar infantil quando da escrita de um texto.

Outro fator colocado pelas autoras (1993, p.324) que encontrou eco em nosso trabalho foi o ato de repetir, principalmente na revisão constante que as estudantes fazem, relendo o texto que produziram até aquele momento. Daiute e Dalton veem, assim, a repetição em sua função social, porque ela permite a essas crianças uma maneira fácil de engajamento na tarefa, enquanto oferecem uma oportunidade de desenvolvimento e consolidação de seu entendimento da história. Não seria apenas uma mímica, mas, sim, o fato delas examinarem o que foi dito (ou escrito) a partir da repetição do dizer do outro com suas palavras.

Retomando o que Sharples (1999, p.56) trabalhou sobre implementos de escrita (a saber, os materiais utilizados para composição textual), podemos afirmar a escritura escolar como sendo carregada das especificidades de uso desses implementos e representações externas. Em essência, a escrita escolar é suporte e restrição.

Suporte, pois existe uma estrutura preparada para aquela escrita (estamos falando de nosso caso específico, dos dados que analisamos), uma professora preparada para sanar quaisquer dúvidas que surjam, que se faz presente e sabe conduzir uma atividade.

Ao mesmo tempo em que a escritura escolar carrega em si muitos elementos de restrição. Existe um modelo que se espera que as crianças sigam, de histórias inventadas similares ao que elas leem. Há, nos processos que analisamos, a preocupação delas em não avançar quando se deparam com dúvidas em relação à grafia de alguma palavra. A didática da escrita que conduz esses processos está o tempo todo presente nesta restrição.

Não buscamos comparar o processo de escrita de crianças recém-alfabetizadas com o planejamento de um escritor avançado, que é o alvo de pesquisa de Sharples, mas nós já podemos observar esse planejamento no que a metodologia proposta por Calil chama de combinação: o momento em que a díade de crianças faz um planejamento do que irão escrever antes de receber o papel e caneta. O que fica da combinação é um pequeno indício do que será concluído e

transformado em produto. Aquelas crianças parecem entender que a escritura, com seus meandros e particularidades, vai oferecendo novas ideias e pistas para que elas trabalhem. Livrar-se do planejamento inicial parece apenas natural.

Também constitui um desafio, para quem ensina, entender que essa dinâmica do humor é necessária. Risos e gargalhadas estão presentes em todos os processos que analisamos e parecem concordar com as afirmações de Vass (2007, p.113) de que parecem necessários no contexto de criação de um texto, sobretudo, considerando o público de sujeitos integrantes desta pesquisa, neste caso, o infantil, recém-alfabetizado.

No trabalho de Rojas-Drummond (2008) é central o comprometimento com a abordagem sociocultural, ao conceitualizar os processos de desenvolvimento, ensino-aprendizagem e educação. Quando consideram a natureza comunicativa da vida humana levam em conta o pensar, o aprender e o desenvolver-se. Por meio da teoria sociocultural, estabelece-se que o desenvolvimento do intelecto acontece pelas vias do diálogo, sendo assim, a educação é um ato de interação, tanto entre estudantes, quanto entre estudantes e professores, e sempre reflete o “desenvolvimento histórico, valores culturais e práticas sociais de sociedades e comunidades nas quais as instituições educacionais existem” (ROJAS-DRUMMOND et al., 2008, p.178)¹¹⁰.

Essas assertivas são importantes para nós pois também partimos da premissa de que é por meio da enunciação, do diálogo, que nós temos acesso ao pensar infantil sobre a escrita. Assim como nos trabalhos de Daiute et al. (1993) e Daiute e Dalton (1993) em Rojas-Drummond et al. também há a recuperação dos postulados de Vigotski, da linguagem como uma ferramenta social, e de Bakhtin, partindo do dialogismo, embora com preocupações educacionais práticas:

Pensamos que seria repetitivo enfatizar a importância desse acesso ao pensar explícito e externo, mas é essa importância que consolida e respalda nosso background teórico. Além disso, Rojas-Drummond e demais autores, recuperando Bloome, apontam que, relacionada à intertextualidade está a construção da intercontextualidade, que entende que qualquer evento necessita da construção entre ele e outros eventos, os “participantes tem que admitir e reconhecer a conexão e a conexão tem que ter alguma consequência social” (BLOOME et al., 2004, p.44), tanto a intertextualidade quanto a intercontextualidade são fenômenos que se dão a partir do tecido social.

¹¹⁰ No original : “historical development, cultural values and social practices of the societies and communities in which educational institutions exist”

O chamado *ripple thinking* (VASS, 2008, p.219) é bastante forte e presente nos dados que analisamos. No texto-dialogal, com suas presentes interrupções e falas sobrepostas nós podemos entender como ele se dá: alguma ideia surge, é exposta ao processo de co-enunciação, se transforma em algo com características bastantes diferentes, é esquecido por alguns minutos (às vezes segundos) e acaba voltando em determinado ponto do processo. Como também é um processo de negociação, entre as duas alunas da díade, sobre o que vai entrar ou não no texto, esses pensamentos-onda são submetidos a um escrutínio que, muitas vezes, remete ao entendimento que as crianças têm do que seja uma história, do que “faz sentido”, do que vai “deixar a professora furiosa”, ou seja, não é uma discussão que se circunscreve ao espaço das carteiras escolares lado a lado, mas que se expande ao e sofre a interferência do social.

A visão dos processos metalinguísticos da produção em grupo (CAMPS, 1997, p.154) sintoniza-se bem com o que observamos nos processos de criação textual em duplas. Quando há uma relação entre os elementos da díade que permite essa tomada de decisões (sim, pois há momentos em que as escolhas são mais pragmáticas e unilaterais, ou seja, quem está escrevendo acaba assumindo uma postura de poder e não aceita as sugestões da colega), nós observamos que esses retornos são frequentes, são crianças, recém-alfabetizadas, desenvolvendo seu aparato metalinguístico mesmo que, em alguns casos, entre nessa esfera do epilinguístico da qual Gombert (1992) trata (‘eu não sei como explicar, só sei que é dessa maneira’).

Um apontamento muito pertinente ao nosso trabalho e ao que estamos discutindo sobre a metalinguagem é o de que há uma grande probabilidade na escrita de que as escreventes possam fazer escolhas metalinguísticas sem ter o conhecimento declarativo necessário, “a distinção binária entre o implícito e o explícito, entre análise e controle e entre declarativo e procedimental, tão evidentes na literatura, podem ter nuances insuficientes para descrever o desenvolvimento metalinguísticos dos estudantes na escrita”(MYHILL; JONES, 2015, p.850).

É evidente a preocupação das autoras em evidenciar esses aspectos do processo ensino-aprendizagem como essenciais para o desenvolvimento dessas competências metalinguísticas, nessa afirmação, nos parece também importante apontar que, nos dados que analisamos nós podemos sentir que existe essa espécie de competência, mesmo em crianças tão pequenas, de um conhecimento metalinguístico não-declarativo, porém que vai configurando sua atuação como escreventes e subjaz no processo de escrita tornado evidente, pela sistemática e metodologia de coleta que utilizamos que nos permite observar esse processo no momento em que está sendo

realizado, e, na co-enunciação, identificar esses indícios de uma nascente competência metalinguística.

Ao analisarmos seus enunciados, sua co-enunciação, nós estamos nos expondo a uma quantidade enorme de vozes e de aspectos ligados à *memória do objeto* (AMORIM, 2009, p.12), nós vamos atualizando (ao pararmos para analisar os processos), revivendo (trazendo para os dias atuais os processos que se realizaram em 2014) e retransmitindo (pela escrita desse trabalho). Na nossa relação com aquelas falas, vamos construindo um trabalho que é representativo dessa alteridade marcada na *memória do objeto*, e assim, ela se fez condição para nossa análise. De elaboração teórica, elaborada a partir de Bakhtin, e ressignificada por Amorim nós a trazemos para uma proposta metodológica, que foi descrita na seção sobre metodologia do presente trabalho.

Um dos movimentos de autoria que nós discutimos a partir dos trabalhos de Calil foi um esquecimento, na criação de uma história inventada, é algo que nos parece dar foco e razão para que aquele novo texto exista. É um princípio comum ao da intertextualidade, que na criação nada surja do nada, tudo tem um antes, e um possível depois. A justaposição dos discursos, a *memória do objeto* manifesta, colocada em prática. “Criar não é dar livre expressão a um suposto gênio individual ou deixar agir a inspiração” (AMORIM, 2009, p.11) esse é um conceito utópico inspirado por anos e anos condicionados a pensar que tem que existir alguma inspiração para que obras estéticas sejam criadas. Como os gregos antigos imaginavam, uma musa soprava o conteúdo e o poeta era apenas uma espécie de pontífice, uma ponte com o divino, capaz de traduzir essa inspiração. Na interpretação que faz de Bakhtin, Amorim afirma que a criação se faz supondo duplamente a memória do ouvinte, “para ouvir e fazer ouvir minha voz em um enunciado-objeto é preciso ouvir as vozes que nele falam” (AMORIM, 2009, p.12).

E já que criar é repetir, como a citação acima aponta, nós podemos, por meio do acesso ao que é falado, entender de que maneira essa repetição se dá quando por crianças recém-saídas da alfabetização, em contexto escolar, criando uma história inventada. Se é algo que se repete, de onde se repete? Ao analisarmos o produto, o manuscrito escolar, é claro que, com o que a genética de textos nos fornece, podemos ver o que foi rasurado, quais foram as marcas visíveis no papel. Mas e o que ficou “na mente”? O que não foi para o papel?

Esse é um dos pontos fortes dos dados que utilizamos, por eles podemos entender, por meio do discurso das crianças dessa díade, de onde elas trazem suas referências para escrever

um texto em um contexto escolar. O que era implícito (no papel) se torna explícito (no discurso), e, assim, nós avançamos no entendimento de que, aparentemente, quando as crianças escrevem elas trazem muito mais do que apenas as histórias que lêem na escola ou que os pais apresentam em casa. Nos prolongaremos sobre esses tópicos nas seções finais desse trabalho, por enquanto é suficiente dizer que o conceito de *memória do objeto* continuará ressoando, modulado para o nosso objetivo final.

A partir desses movimentos, no espaço e tempo, a criação se configura. É diálogo em permanência, ponte entre passado e futuro. Mesmo quando olhamos para manuscritos escolares nós já conseguimos ver as identidades colocadas em prática, as marcas de autoria, da repetição-criação. Em processos intersubjetivos, analisando os diálogos, nós podemos observar as expectativas existentes entre os elementos da díade, sobre o que a professora vai achar do texto e sobre a dinâmica de trabalho.

Nossa tarefa neste trabalho foi entender quais são os mecanismos que subjazem o processo de escritura colaborativa concernentes a, primeiramente, escolha de nome de personagens. Para isso, trouxemos os conceitos de memória do objeto e intertextualidade, iluminados pelo de rasura oral. Realizamos uma investigação sobre o que vinha sendo produzido sobre escritura colaborativa, sobre metalinguagem (pois está no eixo do conceito de ROC) e sobre alguns outros trabalhos que trataram da questão específica de criação de títulos e de nomes de personagens.

Durante o processo, no entanto, foram surgindo algumas questões, como o fato de que a discussão sobre nome de personagem, principalmente àquelas que traziam elementos referenciais do universo de consumo de Inès e Maëlle, não esteve presente em todos os processos (004, 006 e 008, especificamente). Além disso, o processo 005 não foi necessariamente parecido com as apreciações analíticas que elaboramos para os processos 003 e 007. Para não comprometer nossa tese, partimos da ideia de que seria melhor analisar os processos intertextuais vistos no 005 do que mantermos apenas o 003 e o 007.

Nossas conclusões são momentâneas, porém oferecem um panorama a partir das análises, leituras e discussões empreendidos entre 2015 e 2019. Um fator de dificuldade foi a ausência de trabalhos na área de escritura colaborativa em português, tivemos que buscar a maioria das referências em língua inglesa, que teve que, assim, passar por tradução. Não menosprezamos,

também, o caminho árduo que foi analisar as mais de 7 horas de transcrições, em seis processos de escritura, todos em língua francesa.

Em tempos bastante sombrios, nos quais se vê uma crescente onda de ataques à Educação, nós pensamos que um trabalho que se propõe a analisar processos de escritura, em outra realidade diferente da brasileira, parte integrante de um grande projeto que reúne Brasil, Portugal e França, tem sua devida importância e pode, em breve, servir para pesquisas que levem esse conhecimento à sala de aula.

Referências

AMORIM, M. Memória do objeto – uma transposição bakhtiniana e algumas questões para a educação. In: *Bakhtiniana*, São Paulo, v.1., n.1, p.8-22, 2009.

ANTUNES, I. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

AUSTIN, J.L. *Quando dizer é fazer: palavras e ações*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). In: *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n.19, p.25-42. Campinas: IEL/Unicamp, 1990.

AUTHIER-REVUZ. *Ces mots qui ne vont pas de soi : boucles reflexives et non coïncidences du dire*. Paris : Larousse. Coll. Sciences du Langage, 1995.

AUTHIER-REVUZ. *As palavras incertas: as não coincidência do dizer*. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 2002.

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BAZERMAN, C. *Teoria da Ação Letrada*. Trad. Milton Camargo Mota, Angela Paiva Dionisio, Judith Hoffnagel. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BECHARA, E. *Dicionário da Língua Portuguesa Evanildo Bechara*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2011.

BEREITER, C ; SCARDAMALIA, M. *The psychology of written composition*. Hillsdale. NJ. Lawrence Erlbaum Associates, 1987.

BIASI, P. M. De. Qu'est-ce qu'une rature?. In : ROUGÉ, B. (Éd.), *Ratures et repentirs*. Pau: Publications de l'Université de Pau, 1996, p.17-48.

BIASI, P. M. De. Análise dos manuscritos : princípios e métodos. In: BIASI, P.M. de. *A genética dos textos*. Tradução: Maria Hélène Paret-Passos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

BILLIG, M. Rhetorical and discursive analysis : how families talk about the royal family. In: HAYES, N (Ed.). *Doing qualitative analysis in psychology*. Hove : Psychology Press, 1997, p.39-54.

BLOOME, D. ; SCHWAB, D. ; POWER CARTER, S. ; MORTON CHRISTIAN, B.; SHUART-FARIS, N. *Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events: a microethnographic perspective*. Routledge: London, 2004.

BLOOME, D.; EGAN-ROBERTSON, A. The social construction of intertextuality in classroom reading and writing lessons. *Reading Research Quarterly*, v.28, n.4, p.304-333, 1993.

BRES, J. Savoir de quoi on parle: dialogue, dialogal, dialogisme, polyphonie... In : BRES, J. ; HAILLET, P. ; MELLET, S. ; NOLKE, H. ; ROSIER, L. (eds.). *Dialogisme, polyphonie : approches linguistiques*. Paris : De Boeck. Duculot, 2005, p.47-61.

BRES, J.; NOWAKOWSKA, A. Dialogisme: du principe à la matérialité discursive. In : *Recherches Linguistiques*, 28 (Le sens et ses voix : dialogisme et polyphonie en langue et en discours), 2006, p.21-48.

CALIL, E. The construction of the zone of proximal development in a pedagogical context. In: *Neil Mercer and César Coll. Explorations in Socio-Cultural Studies: teaching, learning and interaction*, volume 3, Fundación Infancia y Aprendizaje, 1994, p. 93-98.

CALIL, E. A menina dos títulos: repetição e paralelismo em manuscritos de Isabel. In: *ALFA*, São Paulo, v. 54, n. 2, p. 533-564, 2010.

CALIL, E. La rature orale en processus d'écriture en acte: lieu de tension et production du sens. In LORDA, C. (Ed.) *Polifonía e intertextualidad en el diálogo* (n.6, pp. 215-230). Madrid: Arco Libros, 2012a.

CALIL, E. Rasuras orais em Madrasta e as duas irmãs: processo de escritura de uma díade recém-alfabetizada. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, abril, 2012b, p.1-14.

CALIL, E. (2012) The Gluttonous Queen: dialogism and memory in elementary school writing. In: *Bakhtiniana*, 7, p. 24 – 45, 2012c.

CALIL, E. Dialogues between two pupils during the process of writing a fictional story: verbal erasures and their forms of representation In: *(Re)presentations and dialogue* (pp. 325-341). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2012d.

CALIL, E. Dialogisme, hasard et rapture orale : analyse génétique de la création d'un texte par des élèves de 6 ans. In : BORE,C ; CALIL, E. (Ed.), *L'école, l'écriture et la création: Études franco-brésiliennes*. Louvain-la-neuve: L'Harmattan-Academia, p.157-188, 2013.

CALIL, E. (2016) O sentido das palavras e como eles se relacionam como texto em curso: estudo sobre comentários semânticos feitos por uma díade de alunas de 7 anos de idade. *Revista ALFA*, 60 (3).

CALIL, E. (2017) Rasura oral comentada: definição, funcionamento e tipos em processos de escritura a dois. In: Silva, Carmen Luci da Costa, Del Ré, Alessandra, Cavalcante, Marianne (orgs.) *A criança na/com a linguagem: saberes em contraponto*. Porto Alegre: UFRGS, 2017, pp. 161 - 192. ISBN: 978-85-64522-32-9.

CALIL, E.; FELIPETO, C. In: CAMPOS, S.; BARZOTTO, V. (Org.). *Ensino da Leitura e da Escrita*. Coleção Ciências da Linguagem Aplicada ao Ensino, v.4. Natal: EDUFRN, 2014, p.151-164.

CALIL, E; LIMA, M. Les noms propres dans des histoires inventées : effets d un enchaînement. In : CALIL, E. & BORE, C. (Eds.). *L école, l écriture et la création : Études franco-brésiliennes*, v.1. Louvain-la-neuve: L Harmattan-Academia, p.203-223, 2013.

CALIL, E.; AMORIM, K.; LIRA, L. A criação de títulos para contos de origem inventados por escreventes novatos. In: CALIL, E.; BORE, C.(Org.). *Criação textual na sala de aula*. Maceió: EDUFAL, 2015.

DAIUTE, C.; CAMPBELL, C.; GRIFFIN, T.; REDDY, M.; TIVNAN, T. Young authors' interactions with peers and a teacher: Toward a developmentally sensitive sociocultural literacy theory. In: DAIUTE, C. *New directions for child and adolescent development*, n.61, v.1993, 1993, p. 41-63.

DAIUTE, C.; DALTON, B. Collaboration between children learning to write: can novices be masters? In: *Cognition and Instruction*. v.10, n.4, 1993, p. 281-333.

DIAS, B.; LOPES, A.; CALIL, E. *De novo creari*: análise de manuscritos escolares por meio de critérios de criatividade e intertextualidade. In: *Entretextos*, Londrina, v. 17, n. 2, p. 77 - 103, jul./dez. 2017.

FAIRCLOUGH, N. Intertextuality in critical discourse analysis. In: *Linguistics and Education*, v.4, p.269-293, 1992.

FAYOL, M. *Aquisição da Escrita*. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERREIRA, A. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FELIPETO, C. *Rasura e equívoco no processo de escritura em sala de aula*. Londrina: Eduel, 2008.

GRESILLON, A. *Elementos de crítica genética: ler os manuscritos modernos*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

HARRÉ, R. An outline of the main methods for social psychology. In: HAYES, N. (ed). *Doing qualitative analysis in psychology*. Hove : Psychology Press, 1997, p. 17-37.

HAYES, J.; FLOWER, L. Identifying the organization of the writing process. In: GREGG, L.; STEINBERG, E. *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1980, p.3-30.

KLEINE-STAARMAN, K.; AARNOUTSE, C.; VERHOEVEN, L. Connecting discourses: intertextuality in a primary school CSCL practice. In: *International Journal of Educational Research*, v.39, n.8, p.807-816

KRISTEVA, J. Word, Dialogue and Novel. In: MOI, Toril (org.). *The Kristeva Reader*. New York: Columbia University Press, 1986, p. 34-62.

MURRAY, D. Collaborative writing as a literacy event: implications for ESL instruction. In: NUNAN, D. (ed.). *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge: CUP, 1992.

ROJAS-DRUMMOND, S.; ALBARRÁN, C.; LITTLETON, K. Collaboration, creativity and the co-construction of oral and written texts. In: *Thinking skills and creativity*, v.3, 2008, p.177-191.

SHARPLES, M. *How We Write - Writing as Creative Design*. London: Routledge, 1999.

SHARPLES, M. (1996). An Account of Writing as Creative Design. In: LEVY, C.M.; RANSDELL, S. Ed. *The Science of Writing - Theories, Methods, Individual Differences and Applications*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996, p. 9-28.

SOLODOW, J. *Latin Alive: The Survival of Latin in English and the Romance Languages*. New York: Cambridge University Press, 2010.

VAN DIJK, T. Cognitive Context Models and Discourse. In: STAMENOV, M. (ed.) *Language Structure, Discourse and the Access to Consciousness*, pp. 189–226. Amsterdam: Benjamins, 1998, p.189-226.

VASS, E. Exploring processes of collaborative creativity – The role of emotions in children joint writing. In: *Thinking Skills and Creativity*, v.2, p.107-117, 2007.

VASS, E.; LITTLETON, K.; MIELL, D.; JONES, A. The discourse of collaborative creative writing: peer collaboration as a context for mutual inspiration. In: *Thinking Skills and Creativity*, v.3, n.3, p.192-222, 2008.

WIGGLESWORTH, G.; STORCH, N. Pair versus individual writing: Effects on fluency, complexity and accuracy. In: *Language Testing*, n. 26, v.3, 2009, p.445-466.

Anexos

ANEXO 1 – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OS CAMINHOS DA INTERTEXTUALIDADE EM PROCESSOS DE ESCRITURA COLABORATIVA POR DÍADES RECÊM-ALFABETIZADAS

Pesquisador: Bruno Jaborandy Maia Dias

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 61330816.0.0000.5013

Instituição Proponente: Universidade Federal de Alagoas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.991.623

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não